



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISTINA SEVERIANA DOS SANTOS

**RESSIGNIFICAÇÃO DE ATOS DE CURRÍCULO NO PROCESSO
FORMATIVO DE CRIANÇAS NEGRAS: SABERES E PRÁTICA
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador/BA
2021

CRISTINA SEVERIANA DOS SANTOS

**RESSIGNIFICAÇÃO DE ATOS DE CURRÍCULO NO PROCESSO
FORMATIVO DE CRIANÇAS NEGRAS: SABERES E PRÁTICA
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação
em Educação da Universidade Federal da Bahia para a
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador
2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Cristina Severiana dos.

Ressignificação de atos de currículo no processo formativo de crianças negras [recurso eletrônico] : saberes e prática docente na educação infantil / Cristina Severiana dos Santos. - Dados eletrônicos -2021.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo .

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Currículos. 2. Educação de crianças. 3. Crianças negras - Educação. 4. Prática de ensino. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade Educação. III. Título.

CDD 375- 23. ed.

**RESSIGNIFICAÇÃO DE ATOS DE CURRÍCULO NO PROCESSO
FORMATIVO DE CRIANÇAS NEGRAS: SABERES E PRÁTICA
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

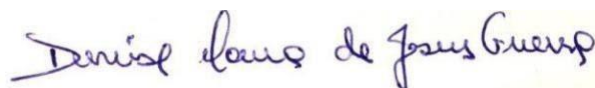
Aprovada em 30 de setembro de 2021.

Banca examinadora

Professor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo– Orientador
Doutorado em Educação pela Universidade de Paris VIII -França
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Professora Dra. Denise de Jesus Guerra
Doutorado em Educação em pela Universidade Federal da Bahia
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia



Professora Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB



Professora Dra. Vanda Machado da Silva
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora formadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB



DEDICATÓRIA

Ao meu Deus pela força e resistência concedida para vencer essa batalha tão difícil que é se manter em uma Universidade e por me forjar nesse tempo de escrita!

Aos meus ancestrais que me escolheram para germinar os sonhos mais complexos daqueles/daquelas que me antecederam,

Aos meus pais, David Severiano de Oliveira e Maria Helena Ferreira dos Santos principais incentivadores da minha caminhada, quando ainda na infância instigaram-me a perceber as diferenças sociais que nos atravessavam.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um trabalho acadêmico não é um privilégio e sim, uma conquista principalmente para nós mulheres negras que forjamos as nossas escritas nas lutas e labutas diárias frente a tantos percalços que surgem em nosso caminhar formativo.

Além disso, a minha caminhada acadêmica tornou-se possível devido as Políticas de Ações Afirmativas implementadas na Universidade permitindo-me trilhar um caminho que para muitos/as continua sendo um sonho distante.

Gratidão,

Aos meus pais, David Severiano de Oliveira, Maria Helena dos Santos, juntos, me aconselharam e impulsionaram a seguir esse caminho de luta e de transformação social.

As minhas irmãs, Ilda, Renilda, Conceição, Sandra, Dilma e Elza, e aos/as meus/minhas sobrinhos/as, Hygor, David, Pablo, Renata, Larissa, Mabrisa, Ramon Dantes e os que ainda virão...

Ao Programa de Pós-Graduação - PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em especial, a Kátia Cunha, Luís Claudio e a professora Maria Cecília de Paula pela acolhida na Universidade.

Ao Grupo de Pesquisa FORMACCE/ GECFORM por me acolher e constituir con-versações curriculantes a respeito do currículo e suas produções!

A meu orientador professor Dr. Roberto Sidnei Macedo por tencionar desde a graduação os debates e provocações no caminho do currículo e seguir nessa construção até o mestrado!

Á professora Ivone Santana, pelos longos meses de acolhida, provocações e direcionamentos formativos no FORMACCE e pela amizade sincera!

Á banca, na presença das professoras Dra. Rita Dias Pereira de Jesus, Dra. Vanda Machado e a Dra. Denise de Jesus Guerra pelas considerações precisas e incisivas desde o processo de qualificação até o momento da defesa!

As/aos colegas do mestrado e doutorado, os/as quais juntos/as divergimos e constituímos aprendizados em sala de aula.

Á professora, companheira de luta, Tairine Cristina Kangeran, por nunca largar a minha mão. Juntas construímos uma linda caminhada no mestrado! Irmandade sempre!

Á professora, mestra, poetisa, Jacquinha Nogueira pela linda caminhada e pelo encanto de encontrá-la nesse caminhar educativo!

Ao amigo, companheiro de luta e irmandade Mario Barbosa de Carvalho, com muito afeto e todo o respeito do mundo por me apoiar desde o ingresso na graduação até o mestrado e por ser essa pessoa linda, maior apoiador, incentivador e fã. Sempre alegrando a minha caminhada! Meu preto!

Ao professor doutorando, Marcos Vinícius de Castro, meu amigo querido! Gratidão resume esse encontro na vida e na profissão! Serei sempre grata, meu companheiro de luta!

À professora Jaqueline de Jesus, que me auxiliou nos tramites tecnológico/remoto dessa pesquisa contribuindo para que alguns processos acontecessem. Gratidão pela acolhida sincera, precisa e única, além da leitura e direcionamentos nessa escrita. Muito obrigada!

Agradeço a diretora, ao coordenador da Escola Municipal João Lino e a toda equipe docente por abrir as portas para que esta pesquisa pudesse ser realizada!

Agradeço aos/as companheiros/as de lutas, professor, coreógrafo, dançarino e produtor cultural Bruno de Jesus, ao professor/educador artísticos e múltiplos saberes, Luciano e a escritora Ana Fátima pelos toques na pesquisa.

Agradeço a professora Dra. Ana Katia Alves pelo apoio, incentivos e a amizade fraterna desde a graduação!

Agradeço aos jovens do Coletivo Vozes Camponesas que coordeno em Irará/BA!

A CAPES, por financiar meus estudos e garantir minha permanência na Universidade Pública, gratuita e de qualidade, pois sem esse auxílio não seria possível me manter até aqui.

Agradeço a professora, Dra. Climene Laura de Camargo coordenadora do curso de ingresso no mestrado, "*Abdias do Nascimento*." Através dessa iniciativa e incentivos assumidos pela Grupo de Pesquisa Crescer de Enfermagem/UFBA, pude retomar meus estudos e permanecer na Universidade Pública, gratuita e de qualidade através do mestrado acadêmico. Nem imaginava, que essa ação política fomentada em 2018 gerasse uma Mestra. Isso mesmo. Pai, mãe, sou **Mestra!!**

“Há um tempo determinado para todas as coisas.”

Oração ao Tempo

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que eu te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e migo
Tempo, tempo, tempo, tempo

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo

(Composição: Caetano Veloso)

RESUMO

A dissertação intitulada “Ressignificação de atos de Currículo no processo formativo de crianças negras: saberes e práticas docentes na Educação Infantil,” objetiva compreender como a partir da prática docente pode se constituir atos de currículo e ressignificações no contexto de crianças negras na educação infantil. A pesquisa qualitativa de natureza etnográfica adota como inspiração a escolha dos caminhos metodológicos da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial. A pesquisa foi desenvolvida na escola municipal de Educação Infantil, localizada na rua Maciel de cima, no bairro do Pelourinho, no Terreiro de Jesus. Como dispositivos metodológicos, utilizamos a entrevista semiestruturada, aplicação de questionário e análise documental, a fim de compreender a realidade pesquisada. Para tanto, utilizamos enquanto aporte teórico, as ideias de Macedo (2008), (2011) sobre atos de currículo como instituinte na formação da criança negra, além de Tardif (2002) para abordar as discussões sobre saberes e prática docente, Cavalleiro (2001), Gomes (2004), Santos (2008), Munanga (2008), Silva (2004), Machado (2013), Jesus (2007), abordando as questões raciais na infância, entre outros autores como Foucault (1986), Freire (1997), Silva (1999) e Arroyo(2011) com fundamentos teóricos propostos para pensar a perspectiva étnico racial na Educação Infantil e no currículo. Como achados temos o entendimento de que a comunidade escolar articula seus atos de currículo para que as professoras desempenhem sua prática antirracista frente a necessidade formativa das crianças negras, já os docentes articulam seus saberes a partir do que constituem na escola, como exemplo, na construção de acervos e a acolhida dos saberes da comunidade.

Palavra-chave: Currículo. Atos de currículo. Educação de crianças negras. Prática docente.

ABSTRACT

This dissertation entitled “Ressignification of Curriculum Acts in the formative process of black children: teaching Knowledge and practices in early childhood education,” aims to understand how from teaching practice can be constituted curriculum acts and meanings assuraate to resignify the context of black children in Early Childhood Education. Qualitative research ethnographic nature adopts as inspiration the choice of methodological paths to Critical and Multireferential Ethnorearch. The research was carried out at the municipal school of Early Childhood Education, located on Maciel street from above, in the Pelourinho neighborhood, in the Terreiro de Jesus. As methodological resources, we the semi-structured interview, questionnaire application and document analysis, na end to understand the research objective. Therefore, we use while theoretical contribution, the ideas of Macedo (2008), (2011), about curriculum acts as instituting in the formation of the black child, beond of Tardif (2002) in discussions about Learnings and practice teacher Cavalleiro (2001), Gomes (2004), Santos (2008), Munanga (2008), Silva (2004), Machado (2013), Jesus (2007), addressing racial issues in childhood, among Other authors like Foucalt (1986), Freire (1987), Silva (1999), Arroyo (2011), as theoretical foundations proposed to think the racial ethnic perspective in Early Childhood Education and the curriculum. How found, we have the understanding that the schoool Community articulates your curriculum acts so that as teachers carry out their anti-racist practice, on the Other hand, teachers articulate their knowledge based on what They constitute at school, as na example, in the construction of collections of books and in welcoming the knowledge of the Community.

Palavra-chave: Curriculum. Acts the curriculum. Child education. Teaching Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 01 – SANTOS, Cristina Severiana dos. Contexto do Pelourinho, 2019, p. 73.

ILUSTRAÇÃO 02 – CASTRO, Marcos Vinícius de. Folder de eventos da escola, 2019, p. 74.

ILUSTRAÇÃO 03 – SANTOS, Cristina Severiana dos. O encontro Mostra Pedagógica, 2019, p. 74.

ILUSTRAÇÃO 04 – SANTOS, Cristina Severiana dos. Arquivo Pessoal, 2019, p. 118.

ILUSTRAÇÃO 05 – CONCHA, Bruno Carnaval da João Lino no Pelourinho, 2019, p. 122.

ILUSTRAÇÃO 06 – Do livro “As histórias que Agbá me contou,” 2018, p. 129.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de apoio direcionado a Educação Infantil
DA	Diretório Acadêmico
FACED	Faculdade de Educação
FORMACCE	Grupo de Pesquisa em Currículo e (in) formação
LDB	<i>Lei de Diretrizes e Bases</i> da Educação Nacional
NUPER	Núcleo de Políticas Educacionais das Relações étnicos raciais
<i>SECADI Inclusão</i>	<i>Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 ABRINDO AS CORTINAS E DESCORTINANDO O OLHAR	15
1.1 PROBLEMATIZANDO A PESQUISA E TECENDO SEUS CAMINHOS	22
1.2 CURRÍCULO, ATOS DE CURRÍCULO E RACISMO	27
1.3 A PESQUISA PROJETADA	32
2.0 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: UMA ABORDAGEM FORMATIVA	37
2.1 CURRÍCULO	37
2.2 RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
2.3 EDUCAÇÃO E ATOS DE CURRÍCULO	46
2.4 CURRÍCULO E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL.....	49
3.0 INFÂNCIAS: O PERTENCIMENTO DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
3.1 A HISTORICIDADE E A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA.....	55
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS INFÂNCIAS NEGRAS.....	59
3.3 A IDENTIDADE	64
4.0 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA ETNOPESQUISA CRÍTICA E MULTIRREFERENCIAL.....	68
4.1 ANDANÇAS E ITINERÂNCIAS, E HEURÍSTICAS	72
4.2 LÓCUS DA PESQUISA	75
4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS OLHARES SOBRE O PELOURINHO	77
4.4 OS ATORES CURRICULANTES DA PESQUISA.....	84
4.5 DISPOSITIVOS DE COMPREENSÕES E EXPOSIÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	85
4.6 AS (ENTRE)VISTAS.....	86
4.7 OS QUESTIONÁRIOS.....	87
4.8 ANÁLISE DOCUMENTAL	89

5.0 TECENDO OS FIOS DA CAMINHADA NA INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA	92
5.1 TECENDO FIOS EMOTIVOS COM OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	92
5.2 ATOS DE CURRÍCULO E O PROCESSO FORMATIVO DE CRIANÇAS NEGRAS.....	95
5.3 CURRÍCULO E APRENDÊNCIAS: RESSIGNIFICANDO OS ATOS DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE	107
5.4 ATOS DE CURRÍCULO QUE EMERGEM EM OUTROS ESPAÇOS FORMATIVOS.....	110
5.5 ATOS DE CURRÍCULO E CURRÍCULO EM ATOS NA EMERGENCIA DE PROTAGONISMO INFANTIL.....	124
5.6 ATOS DE CURRÍCULO COMO MEDIADORES DE CONFLITOS NA SALA DE AULA.....	125
5.7 ATOS DE CURRÍCULO RE-EXISTÊNCIA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA.....	126

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS131

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Salvador- BA

APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista semiestruturada para os gestores

APÊNDICE D - Entrevista semiestruturada para as professoras

APÊNDICE E – Modelo de questionário online aplicado as professoras e gestores

NEXO A - Carta de Apresentação da Pesquisa

1. ABRINDO AS CORTINAS E DESCORTINANDO O OLHAR

Cada negro letrado no Brasil tem a
obrigação de sistematizar suas próprias
lembranças.

Ubiratan Castro de Araújo¹.

É nessa perspectiva que evoco um pequeno relato dessas lembranças sistematizadas no meu imaginário. Ao fazê-lo, o trago em primeira pessoa para tratar das impressões corporais, simbólicas, estruturais em que se deu no processo de homogeneização escolar no qual estive inserida. Optamos nessa escrita inicial pelo uso da primeira pessoa do singular por considerarmos as histórias, as autorias, os corpos e as memórias como fator primordial na sistematização dessas lembranças.

Nesse sentido, ao iniciar a trajetória desse estudo reporto os meus anseios, as inquietações, os encontros e desencontros com o meu passado na escola pública em uma comunidade rural no município de Irará/BA. Mesmo não me compreendendo naquele momento enquanto ser político, as estranhezas do lugar permitiram-me enxergar a minha cor como um ícone de luta, pois em diversos momentos, foi possível perceber o quanto as diferenças culturais me distanciavam dos demais colegas de sala. Percebi que por mais que fizesse algo precisava ser bem melhor do que os demais colegas.

Cresci ouvindo meus pais afirmarem, que os estudos trariam alternativas de mudanças de vida, embora, tenha sido um sonho distante para eles. Recordo-me sempre a fala da minha mãe ao dizer: “estude para ser gente.” Questionava-me sobre o que era ser gente? Aprendi que, na condição de mulher, nordestina, camponesa, ousar a estudar era a única saída para romper com contextos desiguais vivenciados na minha infância nesta comunidade. E acredito, que “ser alguém na vida,” sendo mulher negra, “ser considerada gente” perpassava por questões complexas que minha mãe não conhecia.

¹

ARAUJO, Ubiratan Castro de. Sete histórias de negro. Salvador: EDUFBA, 2006.

² O termo raça é socialmente construído e seu sentido aqui difere daquele abordado no séc. XVII ou XIX.

Precisava romper com estereótipos e discursos cotidianos que me colocavam no lugar da invisibilidade todos os dias. O esforço de “se tornar gente” era grande, sem nem mesmo saber por onde começar, pois, cresci querendo agradar meus pais, “querendo ser alguém na vida.”

Em verdade, guardo lembranças desses momentos em sala de aula. Os desenhos nas paredes, os livros utilizados pelos professores, as brincadeiras, as festas, os assuntos que eram mencionados, são aspectos que dificilmente apagamos de nossas memórias, mesmo que essas histórias não sejam as nossas. Por outra via, a sala de aula também produziu suas “estranhezas” ao me silenciar em alguns momentos por conta da minha cor. Nunca participei de um concurso de “Rainha do Milho,” nem fui escolhida para ser, “a Noiva em uma quadrilha junina,” pois esses papéis exigiam “boa aparência.” A estrutura brancocêntrica da época era representada no posicionamento da escola, nas ações de alguns professores e nas suas práticas pedagógicas. A escola sempre foi esse lugar de privilégios branco ao idealizar uma pedagogia do embranquecimento tornando-se potencializadoras das diferenças.

O afastamento social, o distanciamento entre crianças negras e brancas eram impulsionadas por algumas práticas pedagógicas, ainda que, intrinsecamente. Alguns professores, muitas vezes, nem se dão conta desses atos, por internalizarem aspectos de suas formações conservadoras, levando a preservação de práticas excludentes que hierarquizam e selecionam alguns sujeitos e excluem outros. Atualmente, buscamos questionar práticas e currículos que descontextualizam as realidades dos sujeitos e não reconhecem suas subjetividades e identidades. É importante reforçar que, as ações negativas do currículo explícito, assim como, o oculto caracteriza os silenciamentos de meninos e meninas negros/as, que para Orlandi (1995) esse silêncio é produção de sentido, um discurso que permite invisibilizar e sobressair a qualquer noção de existência desses atores sociais negros.

Ao trazer essas narrativas, da minha passagem pela escola pública, essas itinerâncias como estudante posso destacar as ausências de histórias outras. Minha formação foi concebida nessa lógica prescrita de currículo homogeneizantes e imposto, onde se estruturam corpos adequados pelo sistema capitalista e classista. Aquelas histórias contadas nos bancos escolares não me constituíam enquanto identidade racial. Oras me enquadrava nessa lógica conservadora, digo, quando imaginava que o aprender/saber seria bom para me promover futuramente a um emprego. Mas por outro lado, não

me compreendia enquanto sujeito e nem me enxergava naquele lugar. Foucault (1984) aborda sobre a educação modeladora, disciplinadora e docilizada ao falar das instituições controladoras e formadora das mentalidades.

Vivenciei um currículo fechado e sem muitas representações identitárias. Os aspectos mais folclorizados marcaram o meu ensino nessas escolas. A minha identificação com a comunidade rural na infância era encantadora, gostaria que as riquezas culturais dessa comunidade fizessem parte daqueles aprendizados e auxiliassem outros conhecimentos em sala de aula. A exemplo, a entrada de outros saberes presentes nessa comunidade camponesa como; a *Chegança*, ²a *Burrinha de Dinê*, ³o *Lindro Amor*⁴, a *Festa dos Lavradores*⁵ e manifestações outras, que configuram como cotidianos pouco valorizados no contexto escolar. Acredito, que as crianças podem aprender com suas histórias de vida e suas referências comunitárias.

Reforço essas ausências, esses meus anseios nas narrativas, mas sem desconsiderar os conhecimentos e aprendizados que foram ministrados nessas escolas e que foram fundamentais para a minha caminhada, bem como, a minha formação atualmente. Valho-me dessas memórias para reforçar a importância de uma formação que pautem a diversidade, os aspectos culturais e as identidades locais. É necessário manter o distanciamento de uma educação homogeneizadora, que causa suas estranhezas por currículos desatualizados. A visão única legitimada no aspecto colonizante de pensamento produzem corpos subalternos.

Oriunda de um povoado chamado Paiaia, de comunidade rural no município de Iará-Bahia, me constituo em fortes legados dessa cultura local. Meus pais lavradores, instituem em suas práticas diárias saberes outros, nos quais, como trabalhador/a/es rural/is

² Festa popular que simboliza a retirada dos Três Reis Magos após a passagem do Natal, sendo festejado no dia de Reis. A festa ocorre no Norte e Nordeste do Brasil, é um representativo auto natalino e peça teatral.

³ Manifestação cultural que ocorre nas comunidades desde a década de 1960, entoadas com músicas, palmas em um número de pessoas com vestes coloridas de chitas. Diante de uma burrinha realizam as danças folclóricas.

⁴ Festa regional realizada através das andanças na região de Iará com crianças carregando a imagem de Cosme Damião, atribuindo-lhes cantos e presentes.

⁵ Festas natalinas realizadas no interior do Nordeste, em especial, no município de Iará (BA).

consolida/am seu/seus conhecimento/os tácito/os⁶. Convivo entre benzedeiiras, curandeiras, parteiras em seus diversos ensinamentos. Aprendi, apesar de inserida em uma cultura acadêmica que privilegia bem mais os conhecimentos científicos, a não anular nenhum desses saberes por serem partes do meu processo identitário. Ao adentrar em uma sala de aula, a cultura, os saberes que herdamos dos nossos e das nossas heranças históricas também nos acompanham e constituem subjetividades e singularidades.

Atualmente, ao realizar os estudos sobre currículo me fortaleço na ideia de considerar todas as crianças, respeitando seus aspectos históricos e o que elas trazem de suas comunidades. Pois, assim como elas, também convivo com saberes das minhas mais velhas que nunca encontrei em nenhum livro. Pois, as nossas histórias foram narradas do ponto de vista colonizador, o que implica em não sermos ainda referenciados/as nos cotidianos das salas de aulas. Portanto, epistemologias negra e indígenas ainda estão distantes dos currículos de algumas escolas. Nesse sentido, pensar em uma educação antirracista é ressignificar as nossas histórias e garantir a todos os sujeitos, o respeito e a dignidade as suas referências.

Diante disso, enxergo a sala de aula como espaço de transformação social, de implicações políticas por ser o lugar das estratégias para as possíveis mudanças sociais. As questões sociais que defendo hoje, me levaram a compreender aquele silêncio gerado na sala de aula e as ações que desautorizaram meu protagonismo. De acordo com Gonçalves (1985), o silêncio é um ritual pedagógico que favorece a discriminação racial, na medida que promove a seleção dos atores sociais. Ao mesmo tempo compreendo que foi através da escola que me inseri nas mais vibrantes descobertas. As amizades, as trocas, as vivências, as experiências e aprendizados, de certa forma, me permitiram trilhar caminhos outros até me tornar o que sou hoje, isto é, uma profissional engajada com as questões sociais que pautam sobre o currículo, diversidade étnico racial e inclusão.

Para além da escola, a Universidade também se estrutura em uma lógica colonial. Pois, ao ingressar no ano de 2008, no curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), deparei com um espaço enquadrado. O currículo do curso de Pedagogia era estruturado em uma visão eurocêntrica, com disciplinas prontas e um diálogo restrito

⁶ Origina do latim *tacitus*, que significa o que não é expresso em palavras ou é “silencioso”. O conceito de conhecimento tácito foi introduzido na ciência a partir de 1958, quando o filósofo Michael Polanyi publicou sua mais conhecida obra, intitulada *Personal Knowledge*.

com outras epistemologias. E mesmo a Lei 10.639 sendo implementada em 2003, e alterada para a 11.645/2008, em 2008, o currículo do curso não tinham aderido a essa obrigatoriedade, existia apenas alguns professores que tratavam das questões etnicoraciais em suas disciplinas optativas. Aspectos já mencionados por mim, no trabalho de conclusão de curso na graduação, em 2014, ao discorrer sobre a “Intertransculturalidade: uma análise do curso de Pedagogia da UFBA.”

A respeito disso, questionava-me, junto a outras estudantes do curso de Pedagogia, sobre as dificuldades que encontraríamos naquele espaço por almejarmos uma formação antirracista. Deparei-me com as resistências de muitos docentes, em suas disciplinas prontas, com estratégias formativas colonizadoras. Pude me aproximar de outras literaturas e fui construindo autorizações para que a minha trajetória no curso integrasse esses encontros com outras subjetividades. A emergência de constituir atos de currículo a partir de outras vertentes, me levou a ler Macedo (2009, 2012) que teoriza a partir do currículo a produção de narrativas e autorias. Nesses diálogos itinerantes da sala de aula, fui me constituindo também enquanto educadora.

Ao assistir as aulas de currículo, ministrada pelo professor Roberto Sidnei Macedo, na Faculdade de Educação, em 2009, me inseri nesses estudos. Marcou-me, quando por ele foi feita a seguinte provocação: “*O que vamos fazer com o que fizeram de nós?*” Naquele momento, entendi que a maioria das nossas escolhas e do que carregamos enquanto conhecimento perpassam pelo currículo, e isto diz muito sobre o que fizeram de nós. As discussões sobre currículo nessas aulas levaram-me a compreender que espaços homogêneos produzem “adestramentos,” corpos adequados e padronizados. Na fala tencionada do professor, compreendi a necessidade de travar a luta contra o racismo a partir do que o currículo oferece nos espaços formativos.

O currículo é “artefato” sócio cultural,” e instigavam-me a questionar, como e por que por muito tempo currículos nos constituíram e constituem milhares de crianças e infâncias negras e indígenas? Currículos constitui concepções pedagógicas e atos capazes de definir identidades? Essas indagações instigavam-me a buscar mais e mais respostas sobre aspectos culturais que direcionam nossas histórias a uma padronização cultural.

A ausência de uma educação antirracista no curso de Pedagogia, levou-me à articulação de grupos de estudos com algumas/alguns estudantes negras/os na faculdade. O ingresso no Diretório Acadêmico de Pedagogia (DA), em 2011 e 2012, proporcionou-me o contato com as militâncias. Percebi no DA à possibilidade de abranger as discussões

as quais tive acesso em outros espaços da Universidade e junto aos grupos de pesquisa ao qual fiz parte. Encontrei outras formas de representações e reconhecimento nos processos coletivos entre meus pares por acreditarmos nessa luta diária por ressignificação. Daí, assumimos a gestão desse diretório, elaboramos proposta para que eventos formativos fossem pautas recorrentes nos corredores da FACED e auditórios ao longo dos anos. Nos autorizando na luta contra uma educação engessada e distante das realidades sociais da escola pública.

Desse modo, preciso ressaltar a importância do currículo crítico, participativo que leve a conhecer outras narrativas. Ausentar-se de uma formação que pautem nas diferenças interfere na vida dos sujeitos. Nesse caminhar formativo relato também meu olhar, entre os anos de, 2015 e 2016, ao lecionar na Educação Especial em uma ótica racial. Nessas nuances, as crianças autistas negras vivenciavam o currículo prescrito, uma educação controladora, marcada pelo modelo medicalizante, que os distanciavam da autonomia e do protagonismo. Nesse modelo de educação as crianças vivenciavam o racismo escamoteado em demandas médicas e pedagógicas que precisávamos repensar.

Dito, a criança negra, em qualquer contexto de sua condição humana, seja ela, uma criança especial, ou que não se encaixe nessa denominação da Educação Especial, ainda assim, estarão em situação de desvantagens. Tornando-se assim, sujeitos repetitivos e meros reprodutores de práticas ultrapassadas quando mal direcionadas.

Essas percepções ao lecionar em alguns ambientes, levou-me a buscar práticas formativas transgressoras ao encarar não só o racismo, mas a necessidade de romper com modelos de currículos e práticas pedagógicas ultrapassadas. O que Macedo (2013) denomina de seus sentidos aprendentes, a necessidade de promover atos de currículo que não silenciem os corpos e as corporeidades.

No ano de 2017 e 2018, lecionei no município de Salvador (BA). Durante esse período, vivenciei em duas escolas do bairro do Pelourinho, o cenário de evasão, a pobreza como agravante e as ausências de recursos pedagógicos para atender as demandas daquelas crianças e jovens negros/as. A percepção do racismo imperava nas escolas em suas diferentes formas. Contudo, o currículo oculto e explícito em suas representações simbólicas transferia para as crianças e jovens a estruturante culpa por seus fracassos escolares. Além disso, as múltiplas violências simbólicas, junto a desigualdade sócio-históricas impactavam, desde a Educação Infantil ao ensino Fundamental I, no que pude observar.

Era perceptível nas falas de algumas crianças e dos jovens a negação de sua identidade, ao apontar o coleguinha, a cor da sua pele, do mesmo modo, ao negar seu espaço geográfico denotando estranhezas. Embora, em alguns momentos se orgulhassem dos turistas, das músicas e ritmos no Pelourinho. Ou seja, desde cedo, a criança negra percebe os estigmas referentes à sua cor de pele e seu lugar de pertença.

Ao atuar no Pelourinho, lecionando na Educação Infantil com infâncias diferenciadas, precisei recriar espaços, reinventar maneiras possíveis de ressignificações, pois, a escola pública é esse espaço de tensões e de conflitos que concentra diversos contextos desiguais. Por isso, precisei repensar a minha prática, ao dialogar com outras epistemologias que pautam a identidade racial. Busquei no *curso de Extensão Ubuntu: Educação em Bases Africanas*, ministrado em, 2017 e 2018, na FACED, sob a orientação do professor Me. Gabriel Swahili e demais professoras, a construção de caminhos para uma prática transgressora com crianças negras na Educação Infantil.

Contudo, tecer um construto, os caminhos para uma dissertação é ato político, educativo necessário, não só militância, mas envolvimento com as causas sociais mais urgentes. Os caminhos para este construto envolveram-me na trama de um contexto que também é pessoal, porque vim deste lugar, da escola pública, e na condição de militante negra favorecem-me conhecer determinadas realidades e atuar sobre elas.

Acredito que um projeto de sociedade mais igualitária seja possível, pois precisamos desconstruir os aspectos que não condizem com uma educação emancipadora. A oportunidade de pesquisar a partir do currículo apresenta como uma genuína possibilidade de exercer o olhar atento, crítico, heurístico para determinada realidade social. Foi através do Grupo de Pesquisa ao qual denomino como escola de currículo, o Formacce, que constituí vínculos formativos ao pensar os atos de currículo através dos escritos de Macedo (2013), propondo diálogos indispensáveis para transgredir as condições impostas pelo sistema de exclusão que ainda marca o contexto da educação.

1.1 PROBLEMATIZANDO A PESQUISA E TECENDO SEUS CAMINHOS

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.” (Arthur Schopenhauer).

Esta dissertação apresenta a pesquisa “Ressignificação de atos de currículo no processo formativo de crianças negras; saberes e prática docente na Educação Infantil.” Os fios que tecem essa escrita tornam-se emaranhados de ideias, de possibilidades dialógicas com o currículo. Nesse caminhar, os fios estão imbricados nas relações históricas, nas ausências, nas lacunas e nas possibilidades de criar rasuras em estruturas fixas de pensamentos. As discussões sobre relações raciais na infância têm sua importância nesse construto por serem as crianças negras as mais prejudicadas no contexto da sala de aula.

Dessa forma, o caminho para o desenrolar da pesquisa está imbricado nos Atos de currículo tal como apresenta Macedo (2011) em sua obra: “*Atos de currículo formação em atos?*” instituindo-se suas ações a partir de atores sociais implicados com a cena pedagógica. Para Macedo, os atos de currículo são produções de sentidos, constitui saberes e são possibilidades de fissuras com modelos educativos que não condizem com as realidades e subjetividades de atores sociais. Para ele, todos os sujeitos que se envolvem e participam das questões curriculares produzem sentidos a cena pedagógica, pois se autorizam e se constituem ao torna-se “autores curriculantes.”

Nesse sentido, pensar em atos de currículo é também caminhar pela construção do currículo. É tecer o entendimento das políticas de sentidos nas relações estabelecidas no contexto histórico. Nesse viés, buscamos iniciar o tear dessas discussões com uma breve descrição a partir das compreensões desse campo que traz as relações hegemônicas de poder. Nesse contexto, a pesquisa segue nessa perspectiva dialogando nos vieses formativos com possibilidades de construir outras multirreferencialidades. Dessa maneira, contextualiza-se ressignificações, processos formativos, articulando saberes e currículo.

Constata-se que os estudos sobre currículo iniciaram no século XX, nos Estados Unidos, a partir da obra *The curricullun*, escrita por John Bobbit (1918), em um período marcado pela intensificação econômica, social e científica. A obra, conhecida

como o primeiro tratado que estruturava o currículo como controle social inaugurou os estudos sobre a teoria curricular tradicional. O modelo tecnicista instrumental predominou na visão de Bobbit, devido à necessidade de um direcionamento da mão de obras fabril. Nesta lógica, a educação assumiu o caráter de atender a demanda do capital, afinal, firmou-se a ideia de um currículo que disciplinasse, operacionalizasse e direcionasse a formação dos sujeitos.

No Brasil, o currículo baseou-se nas influências norte-americana. Contudo, houve uma rejeição por parte de alguns curriculistas devido ao perfil norte americano adotado pelas escolas brasileiras. Moreira (2010) chama atenção para as muitas formas de resistências que houveram para que o currículo brasileiro não incorporasse elementos de controle das ideias tecnicistas em sua estrutura. A estrutura desse currículo sempre se voltava à organização do mundo do trabalho, operacionalizando-se, de acordo com a sociedade industrial em cada período histórico. Novas necessidades de pensar currículo surgiram devido às transformações sociais, econômicas e educacionais no Brasil.

Para além das questões supracitadas, currículo constituiu projeto de sociedade de maneira que seu modelo interferiu na produção de saber e poder, e, nesse sentido, constituiu intrinsecamente a ideia de dominação do outro, na possibilidade de deslegitimação histórica. As instâncias do pensar currículo estão para além do chão da fábrica, dos modelos de corpos propostos pelo capital, contudo, esses modelos e projetos sempre direcionam atores sociais para seus interesses. Em relação à escola, quando seus interesses deslegitimam a capacidade dos sujeitos pensarem de forma crítica sobre o seu estar no mundo, estará contribuindo bem mais com a lógica capitalista de manter essas pessoas em seu estado letal do que com as relações identitárias em seus espaços.

Silva (1999) introduz essas questões de identidade e subjetividade em sua obra *Documento de identidade*, que se tornou um marco histórico por permitir uma compreensão para além da homogeneização, partindo da perspectiva social, cultural, política e identitária. Junto a seus estudos, Moreira (1997) aborda o currículo como um conjunto de ações articuladas a alunos e professores, onde inclui experiências e formação da identidade dos atores sociais atreladas aos esforços pedagógicos.

Já Sacristán (2000), frisa que o currículo é um percurso a ser atingido. Uma carreira é o que alimenta a formação, o guia, a progressão dos sujeitos através da escolarização. Sendo assim, ao denominá-lo como território regrado e demarcado, Sacristán evidencia o quanto o currículo regula as práticas pedagógicas e problematiza a

importância de atentar-se aos conhecimentos ali ensinados. Em outras palavras: O que ensinar? A quem ensinar? Por quem está sendo ensinado e quais objetivos a serem atingidos? A partir do currículo são constituídos sentidos nas práticas cotidianas de instituições educacionais, e nas ações dos atores sociais inseridos no processo formativo. O currículo vive as intenções forjadas nas identidades e seus aspectos simbólicos mascaram ações.

O currículo é dinâmico, “uma tradição inventada” (MACEDO, 2009). O currículo não pode ser compreendido por uma visão simplista, focado no esforço individual e entendimento próprio, pois ao associar a simplicidade ao currículo perdemos de vista o que há de mais complexo. De acordo com Sacristán, ao analisar a sua historicidade, percebe-se que muitos aspectos o envolvem e sua dimensão está para além de interesses, portanto, simplificá-lo não define sua totalidade do real, do oculto e do prescrito.

Macedo (2008) reforça que o currículo não é um documento fechado, definido, porque nele está a complexidade. Para o autor, o currículo carrega suas produções de sentidos, processos, errâncias, ambivalências, vias históricas e ação social. Portanto, o percurso do currículo não se pauta na linearidade, no caminho reto ou a corrida para um determinado fim pedagógico. O currículo não é um fim, em si, e sim, uma trajetória de compreensões formativas e formacionais articuladas às escolas, com os atores sociais, com suas histórias de vida, suas vivências e seus aspectos sociais e culturais. Diante dessa análise, Macedo (2007) acrescenta:

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar, produzir, organizar, institucionalizar/implementar/dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competência e valores visando uma dada formação (MACEDO, 2007, p.24).

Um artefato que se constitui nas realidades educacionais, pois produz sentidos que, para além de seu interesse, marca o campo do conhecimento e dos saberes. O currículo correlaciona o conhecimento para que esse aconteça de forma sistematizada, e, nesse sentido, currículo constitui o caminho a ser seguido no contexto pedagógico refletindo nas escolhas formativas do que aprender e ensinar como “relações ideologicamente organizadas” (MACEDO, 2007, p. 27).

Para Apple (1989), existem conflitos e atos que são mascarados e relações conflituosas no trato com o currículo, e esses atos se escondem na ideia de neutralidade.

Em seus estudos, Apple exemplifica que a questão do currículo vem acompanhada do controle do conhecimento e a produção das desigualdades sociais.

Arroyo (2011) afirma que o currículo é território em disputas e que o contexto das identidades docentes está subordinado às relações de poder ali presentes. Isto implica certa perda de autonomia docente a respeito dos conhecimentos concedidos em sala de aula. De acordo com o autor, é possível repensar, reorientar, rever o currículo, assumindo novos olhares, nova identidade profissional. (ARROYO, 2014).

Gomes (2012) chama a atenção para o desafio da escola na descolonização do currículo. De acordo com a autora, existe uma rigidez nas grades curriculares, nos aspectos conteudistas, assim como na falta de diálogo entre escola e os atores sociais, além da necessidade da formação de professores capazes de compreender o contexto histórico social que tem permitido os sujeitos estarem silenciados. Na perspectiva da autora, descolonizar é reconhecer no currículo possibilidade de transformações sociais, rompimentos epistêmicos, integração de novas possibilidades de enxergar uma determinada realidade social e produzir novas ideias, novos tencionamentos e encontro com um currículo capaz de integrar a diversidade cultural presente em sala de aula.

As discussões sobre currículo exigem dialogicidade e compreensões multirreferenciais. Estudos realizados na Universidade de Vincennes (Paris VIII) pelo professor Dr. Jacques Ardoino (1998) atendem às perspectivas da multirreferencialidade. Para Ardoino, a perspectiva multirreferencial propõe a leitura de mundo, permite olhar os fenômenos educacionais e sociais a partir da pluralidade. O currículo, nesse sentido, atende aos aspectos sócios, históricos e culturais, sem desarticular outras existências e experiências. No Brasil, curriculistas como Roberto Sidnei Macedo e Teresinha Fróes Burnhan, ambos, professores da UFBA, abordam a multirreferencialidade como meio de compreender formação, produções de sentidos, permitindo a relação com espaço de aprendizagem e com os sujeitos no que diz respeito aos aspectos culturais e sociais.

Macedo (2008) reforça sobre a necessidade de desviar da lógica linear de pensamento. Para os autores, é possível aprender com as histórias de vida e com os cotidianos dos sujeitos. A heterogeneidade está no centro do debate das múltiplas referências no currículo. Os múltiplos olhares para uma determinada realidade social pode aproximar os sujeitos no contexto da educação e produzir novas compreensões de mundo, como também, trocas de saberes a partir da prática docente. Afirmado assim, a necessidade de multirreferencializar o conhecimento trazendo para o centro do debate

aspecto do protagonismo dos atores sociais e o reconhecimento de seus processos históricos.

Na obra *Currículo: campo, conceito e pesquisa*, de Macedo (2007), o autor trata o conhecimento eleito como “construção social interessada”, um campo em constantes conflitos e disputas. Contudo, as políticas e propostas curriculares têm sua importância e constituem relações históricas de negociações entre aqueles que elegem seus processos formativos e políticos na escola, como também na sociedade. Nessa perspectiva, o currículo constitui-se como campo porque são amplas as suas definições no que tangem pensar/fazer e estabelecer propostas curriculares. Para Macedo (2007) (2008) as questões curriculares são direcionamentos precisos para o ato educativo, o “bem comum”, não escapando da responsabilidade de ser discutido por toda a sociedade civil por conta das múltiplas demandas de pensar os aspectos educacionais. No âmago de suas propostas tecidas no campo curricular, Macedo estabelece as relações com questões urgentes no sentido de conceber e compreender currículo nos aspectos políticos-pedagógicos, para, além disso, existem seus regulamentos, orientações e modelos. (MACEDO, 2008, p. 13).

A partir desse entendimento, ao propor o currículo como campo, o autor nos instiga a compreender currículo a partir dos seus atos, o que está para além do estabelecido, do proposto, do prescrito. Contudo, os estudos sobre currículo nos levam a compreender que atos de currículos estão entretecidos no nosso processo formativo, articulados nas ações, nos conjuntos de saberes, no que elegemos como formativos ou não, nas trocas com os sujeitos, nas autorizações e desautorizações, na forma de se relacionar com o ambiente e com situações para além do espaço escolar. Atos de currículo propostos por Macedo (2012) são aportes, sustentações significativas à prática docente, como processos reflexivos, críticos, éticos e dinamizados no instituído e instituintes. Macedo (2007) define atos de currículo da seguinte maneira:

Todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizada via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2007, p. 38).

Essas ações são atos prescritos e que nos acompanham nos processos das práticas diárias, necessitando, assim, serem entendidos. Todas as ações institucionais da escola relacionadas aos conhecimentos, saberes e práticas são atos de currículo. Esses

atos estão incorporados em ações prescritas, simbólicas, e imersos também nas relações humanas. Portanto, práticas docentes se articulam em atos. Desse modo, tanto o/a professor/a quanto os atores sociais produzem sentidos através de atos curriculantes, mediados nas relações instituídas no contexto da sala de aula, nas intermediações com o Projeto Político Pedagógico da escola, nas relações construídas, no que está instituído ao que é subjetivo. É nesse contexto que articulamos atos de currículo à prática docente, pois não se desvincula de tudo que compreendemos como formação.

1.2 CURRÍCULO, ATOS DE CURRÍCULO E RACISMO

O currículo como campo social, histórico-cultural, aparece na perspectiva de muitos autores modernos e pós-modernos, que trouxeram suas implicações, suas denúncias sociais, seus anseios para que houvessem o entendimento por parte da sociedade do quanto suas ações produzem sentidos e políticas de sentidos na educação.

Autores como Silva e Moreira (1999) vão determinar o currículo como demarcadores identitários por ser esse documento referências para muitas identidades. O currículo produz sentidos existenciais, seletivos e padrões corporais, e nesse sentido, o currículo e suas ações em atos irão dizer se esse, ou o outro estará, ou não incluso nos processos educacionais. Ao tratar sobre identidade, muitos autores reforçam que existe uma lógica de poder implícita no currículo, pois têm algumas ações que legitimam o distanciamento de alguns sujeitos por conta de suas diferenças sociais e culturais e a aproximação de outros aceitos pela sociedade. Em relação a isso, esta lógica de currículo legitimará o processo de aceitação do outro por ser um documento que não só articula as ações da escola, mas produz subjetividades dentro e fora da instituição.

Atos de currículo mostram a polissemia nos espaços educativos que se estruturam em fortes relações de saber/poder, articulados nas interfaces político-administrativas. E nesta lógica, em sua obra, “*Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercrítica*,” Macedo (2007) descreve a ideia de atos de currículo como processos que excedem a dinâmica formativa, pois envolvem as políticas de sentidos que traduzem em significados, saberes e conhecimentos outros. Para além dessas questões são as relações formativas estabelecidas pelo currículo que orientam como cada

sujeito articular suas práticas. Diante disso, existem possibilidades de alterações⁷, rompimentos, articulações, autorizações, traições, que permitem aos atores sociais seguirem seus percursos de formação, rompendo com ações que estabelecem visões de mundo e que interferem na vida dos sujeitos com a ideia das “verdades absolutas.”

No que concerne a esses aspectos supracitados, é possível afirmar que toda forma de silenciamento, apagamento histórico, negação e inferiorização, deve ser alterada, repensada, desconstruída em uma incessante busca por transformações educacionais. O ato de se implicar permite aos atores/autores sociais rebelar-se contra todo tipo de opressão vivenciada em seus contextos formativos, pois o currículo definido como instituinte de um único saber hegemônico, oculta produções intelectuais, experienciais e culturais. Nessa perspectiva, para atender à educação das relações étnicas raciais; pensando na desconstrução do processo de subalternização e apagamento epistêmico vivenciado por grupos específicos nas escolas, é necessário reconstruir e ressignificar contextos até então desconsiderados.

Desta forma, para atender a educação das relações étnicas raciais, o Movimento Negro tem sugerido discussões a partir do currículo, mostrando como esses tensionamentos sobre a desconstrução, a inserção de novas epistemologias de saberes e a reconstrução histórica podem ser instrumentos de construção identitária no processo formativo dos sujeitos. Essas discussões estão para além dos saberes já incorporados no “chão da escola,” que são eleitos como formativos, pré estabelecidos, estruturados em um contexto relacional que portam apenas as aprendizagens, a socialização dos sujeitos, a inserção de valores, os comportamentos e as condutas para uma vida em sociedade.

Para atender uma educação na perspectiva étnica e de combate ao racismo, elevando os processos formativos de crianças negras, caberiam compreensões de pertencimentos, territórios, identidades, realidades de vida. E perspectivar diálogos subjetivos, cotidianos representativos no que propõe a Lei 10.639/2003, na busca de reconhecimento e fortalecimento das muitas histórias na sala de aula. Essa é a iniciativa de produzir tensões epistêmicas na busca de meios de repensar a prática pedagógica e a

⁷ Os termos, alterações, autorizações, traições, utilizados no decorrer do texto dissertativo são tomados como empréstimos, justificados nos estudos de autores, como Jacques Ardoino (1997) e Roberto Sidnei Macedo (2008).

organização curricular principalmente na educação de crianças indígenas e afrodescendentes.

Ao mesmo tempo, a lei supracitada é, para Gomes (2012), uma inovação às práticas pedagógicas. A autora salienta que as compreensões sobre as políticas públicas e o resultado que se espera alcançar para que se tenha uma educação antirracista baseiam-se no mapeamento e análise das práticas docentes, na escuta dos indivíduos, e dos profissionais que são os principais sujeitos do processo formativo (GOMES, 2012, p. 3). Contudo, o combate ao racismo para uma educação antirracista não se dá apenas com a legislação, e sim, com práticas pedagógicas capazes de incentivar toda a comunidade a lutar por uma educação emancipadora.

Cavalleiro (2001), ao tratar das questões sobre o racismo em sua pesquisa de doutorado, abordou as maneiras sutis em que professores diferenciam as crianças negras das crianças brancas. Segundo a autora, existem silenciamentos frente às situações de preconceitos vivenciados por elas, pois, quando as crianças agem com xingamentos e apelidos contra seus pares, muitas vezes não existem iniciativas de explicar para essas crianças as diferenças que o compõem enquanto identidade. Para Cavalleiro, a omissão e o silêncio dos/das docentes em sala de aula contribuem para acentuar o racismo e as indiferenças, gerando a falta de consciência multiétnica, impedindo, assim, a escola de ser o espaço de integração de todos, independentemente de sua cor.

A pesquisa constatou também que as crianças, entre 4 a 6 anos da Educação Infantil, apresentavam uma rejeição de sua identidade étnica e seu pertencimento. Contrapondo esses fatores, Cavalleiro (2003) afirma que as crianças brancas na mesma idade tinham sentimentos de superioridade, o que não as impediam de cometerem atos discriminatórios com as crianças negras. As experiências adquiridas no âmbito dessa pesquisa e seus resultados conduziram a autora a criticar as relações existentes entre crianças e os adultos em sala de aula. A partir disso, foi notado por ela, as disparidades, a discriminação, o racismo e o preconceito contra as crianças nesse ambiente escolar, ao passo que questões multiétnicas não eram tratadas em sala. Além dos tratamentos desiguais perceptíveis na prática pedagógica, alguns professores acreditam que as crianças não manifestam ações preconceituosas e racistas nas trocas com seus coleguinhas em sala de aula.

Cavalleiro (2003) afirma que a sustentação dos preconceitos nas práticas docentes existem, contudo, justificadas e reforçadas nas atitudes que os professores

trazem do seu período de escolarização, uma vez que muitos não tiveram suas formações pautadas nos aspectos fundantes que estabelecem saberes identitários, como epistemologias capazes de atuar com novos contextos sociais. Daí a importância de identificar os atos de currículo e refletir sobre a prática docente, pois a maneira como cada um/a concebe suas práticas docentes em sala, condiz com o que trazem de suas vivências pessoais, de suas crenças e valores. Os debates em torno da prática docente na Educação Infantil são reforçados nas falas de Gomes (2004, 2012), Cavalleiro (2001, 2003) e Munanga (1996), os quais demonstraram a acentuação das desigualdades por conta desses contextos ditos acima.

O currículo não é um documento neutro. Desta maneira, as ações, os atos de currículo se materializam e se reconfiguram na visão de Macedo (2013) como potencializador de ações. Ao pensar em atos de currículo, percebemos como determinados atos estão incorporados à prática de professores, e estando em sala configuram os signos, as linguagens, baseados em suas cargas históricas de suas formações. Os profissionais da educação são potencializadores de atos porque dão vida ao currículo, materializam ações, gerenciam saberes, selecionam e o executam.

A consciência pedagógica tão necessária a reflexão sobre a prática, e até mesmo, os atos educativos serão o ponto crucial para tencionar o lugar que cada sujeito ocupa nesta sociedade, elevando ao reconhecimento do seu protagonismo histórico. O currículo, nesta lógica materializa-se na prática, nos atos instituídos e instituintes, que segundo Macedo (2008), demarcam processos formativos de atores presentes na sala de aula.

As salas de aula de escolas públicas são lugares das múltiplas realidades que condensam os sujeitos das mais variadas culturas e de saberes diversos. Seus espaços enegrecidos condensam a maioria de estudantes oriundos/as das periferias, dos quilombos e aldeias. As referências das matrizes históricas que originaram e que formam o Brasil são demarcadores sociais de raça e gênero que ainda estão em desvantagens nesses espaços. Muitas crianças e jovens negros enxergam a escola pública como o não lugar, pois, nesses espaços estão acentuadas muitas desigualdades corporificadas em evasões, reprovações e baixos rendimentos escolares, refletindo, assim, na sua trajetória escolar, de vida e profissional.

Muitas lacunas existentes na escola, no currículo e em práticas docentes precisam ser repensadas para superar o preconceito e demais violências simbólicas

vivenciadas pelas crianças e jovens negros/as e indígenas no Brasil. Para Munanga (2008) a escola necessita superar o racismo e enfatizar suas práticas nas múltiplas possibilidades contidas nos saberes oriundos da matriz africana, desconstruindo os aspectos eurocêntricos que permeiam a educação brasileira. Para o autor, a ausência de conhecimento sobre sua história, sua identidade nacional fortalecem as mais variadas formas de desigualdades. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma política educacional baseia em reconhecer o outro, valorizar a sua cultura e construir um modelo de sociedade pautada na igualdade, no respeito e no combate ao racismo.

A escola é vista apenas, como espaço de socialização, transmissora de conhecimentos, com pauta na formação moral, intelectual e profissional dos sujeitos, longe de trazer aspectos das histórias de vida. Pautada apenas nesses ideais já mencionados, com currículo tecnicista, e agenciamentos corporais pautados em uma demanda social/profissional de futuros operacionalizadores industriais. A escola não pode ser apenas um lugar de preparação profissional, e como espaço de formação precisa fixar as discussões subjetivas, as produções de sentidos para as relações de trocas culturais. Discussões que estão para além do currículo, nos atos de currículo, nas experiências formativas dos atores sociais ali presentes.

O papel social da escola ainda consiste em lacunas. Durante anos a luta do Movimento Negro educador e dos Movimentos indígenas tem sido pautado nos enfrentamentos ao racismo, as negações históricas e as invisibilidades. As práticas pedagógicas exercidas em seu entorno carregam os processos de subalternização, homogeneização predominantemente eurocêntricas. Neste contexto, salientamos que o intuito dessa pesquisa de mestrado ao abordar atos de currículo é promover políticas públicas, mover essa discussão importante de como currículo condizente com as realidades de crianças na Educação Infantil podem suscitar narrativas capazes de ressignificar as histórias em sala de aula. A escola precisa ser esse lugar de fala, de reconhecimento, de integração das identidades, de trocas de saberes por ser um terreno fecundo de manifestações culturais.

A ressignificação de atos de currículo no processo formativo de crianças negras foca no saber/fazer dos professores. A prática docente como itinerâncias precisas em sala de aula. Em termos, é pensar essas identidades sociais, articular atos de currículo, ressignificar, desconstruir atos instituídos, para exercer papéis sociais que integre culturas e modelos condizentes para uma educação participativa. Dessa forma, estudar currículo,

é debruçar sobre a necessidade de compreendê-lo longe desta lógica que o definiu como um conjunto de conteúdo disciplinado, e conhecimento traçado, mas como caminhos outros, que Macedo (2007, 2010) define como um documento em constante curso, podendo, assim, ser escrito, reescrito, tensionado em seu caráter processual.

1.3 A PESQUISA PROJETADA

A pesquisa de característica qualitativa tem suas inspirações etnográficas, ao tomar como base esses olhares itinerantes, experienciais, vivenciais a partir da escola pública. Ao abordar meu interesse em desenvolver a presente pesquisa sobre *Ressignificação de atos de currículo no processo formativo de crianças negras: saberes e prática docente na Educação Infantil*, retomamos caminhos outros, pois, essas escolhas antecederam o meu encontro com o currículo na graduação, no curso de Pedagogia da UFBA. Uma pesquisa sempre nasce de implicações pessoais e se estendem a outras esferas e torna-se um ato político. Outras questões envolveram essa escolha, a começar pelas ausências das discussões étnico raciais de currículos de algumas escolas públicas em que lecionei na Educação Infantil.

Convém ressaltarmos que as discussões sobre currículo na graduação, instigaram a desenvolvermos a monografia intitulada *Intertransculturalidade: uma reflexão sobre o currículo do curso de Pedagogia*, sob a orientação da professora Dra. Ana Kátia Alves dos Santos, o qual objetivou compreender se o currículo do curso de Pedagogia era intertranscultural no ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira. Ao analisarmos esse currículo de Pedagogia nos anos de 2008 a 2012, concluímos essa ausência de disciplinas obrigatória, que tratassem da cosmovisão indígenas e africanas, embora, existisse ali, iniciativas de alguns professores que se solidarizam com a temática e ministravam aulas sobre essas questões. Outro ponto positivo, em 2010 a disciplina optativa de História e cultura africana e afro-brasileira é instituída no currículo do curso de Pedagogia.

Ao concluirmos esse trabalho de pesquisa percebemos o quanto as questões raciais devem ser inseridas na formação do/a Pedagogo/a. Deparei-me com essa falta, essa ausência na formação ao perceber os conflitos raciais nas salas. O fato de ter passado por algumas formações sobre relações raciais ajudou a inserir uma metodologia em sala de aula condizente, mas percebia que estava solitária em alguns momentos. Essas

escolhas estruturam-se nessas faltas, ausências, que me levou a refletir sobre questões formativas.

Acredito que essas são também, questões fundantes na formação e preparação dos docentes para atuar com as pautas de uma educação antirracista nas escolas e fora dela. A ausência das questões raciais na formação de um/uma Pedagogo/a ou qualquer outro profissional interfere na sua prática. Assim, ao adentrar espaços de escolas públicas, nos damos conta do quanto à formação conservadora, cartesiana, eurocêntrica interferem em nossos atos e nos atos de currículo impedindo assim, de construir e validar narrativas e protagonismos em sala de aula.

O encontro com o construto de pesquisa motivou-me nessas observações cotidianas da sala de aula. A inserção na escola pública, nesses espaços enegrecidos, nas atuações diárias com crianças na Educação Infantil, precisamente, apresentou-se em nuances e preocupações, devido à necessidade de repensar a prática docente para a valorização dessas identidades. Percebi, que no ambiente escolar as crianças negras resistem em aceitar a sua cor, afinal, são ensinadas por aparelhos ideológicos, como livros e mídias sociais a essa não aceitação. A docência que desconhecem e recusam a trabalhar as temáticas raciais em sala de aula fortalece as desvalorizações.

Contudo, defini o construto dessa investigação nos processos vividos e experienciados. Debruçar sobre *Ressignificação de atos de currículo no processo formativo da criança negra: saberes e prática docente na Educação Infantil*, se constituiu um caminho investigativo trilhado e evidenciando na prática docente e nos saberes que constituem atos de currículo na Educação Infantil. Salientamos que, a caracterização da pesquisa está na pluralidade, nos olhares para o vivido. E no âmbito da elaboração desse construto, considerou-se a multirreferencialidade presentes no espaço escolar.

Impossível imaginar espaços de desconstrução sem atentar a prática docente, as vivências coletivas, os atos de currículo instituídos na escola e as relações interpessoais. Pautas importantes para um currículo participativo e reflexivo. Os atos de currículo eleitos como formativos constituem sujeitos, identidades e subjetividades. As práticas sociais constituídas diariamente em espaços formais e não formais constituem narrativas de vida.

Diante disso, norteamos as seguintes questões: Como docentes da Escola Municipal elegem saberes formativos necessários para ressignificar o contexto de crianças negras na Educação Infantil? De que maneira se dá a interação dos docentes com os saberes cotidianos dessas crianças negras na Educação infantil? Quais condições ou

processos formativos os docentes encontram no cotidiano da escola para ressignificarem a sua prática frente à atuação com as crianças negras em seu contexto com o currículo? Quais saberes, fazeres e experiências emergem da prática docente nessas interações com as crianças negras na Educação Infantil?

Para tanto, estabeleceu-se como **Objetivo Geral**: compreender como a partir da prática docente pode se constituir atos de currículo e ressignificações no contexto de crianças negras na Educação Infantil.

Como **Objetivos específicos** foram norteados;

- A) Identificar os saberes que são mobilizados e ressignificados pelos/as docentes no processo de construção da identidade da criança negra na Educação Infantil;
- B) Identificar quais saberes eleitos como formativos constituem o Projeto Político Pedagógico da Escola para atuar com as crianças negras na Educação Infantil;
- C) Identificar como se forma a identidade negra das crianças a partir da prática docente na Educação Infantil.

A metodologia estrutura essa pesquisa nos aspectos qualitativos, com inspirações etnográficas ao anunciar a abordagens descritiva das vivências e cotidianos, dos processos instituintes e instituídos na escola. Apresenta-se a partir de uma abordagem multirreferencial nas vozes que suscitam a prática docente, em uma Escola Municipal localizada na rua Maciel de Cima, no bairro do Pelourinho, a fim de ressignificar os atos de currículo no processo formativo que legitima o protagonismo e o fortalecimento da identidade da criança negra na Educação Infantil.

Dessa forma, a etnopesquisa crítica e multirreferencial inspira na escolha metodológica como possibilidade de enxergar a pesquisa e os atores sociais por caminhos diversos, pois, não devemos desconsiderar a imensidão de sentidos que uma problemática pode apresentar. Embora saibamos, que não daremos conta de relatar todos os aspectos nesta pesquisa. Mas, enriquece-nos ater as compreensões diversas em relação as itinerâncias formativas do contexto.

Para compor o presente estudo, com a intenção de garantir um aporte significativo para o desenvolvimento da dissertação proposta, faremos jus aos estudos de alguns autores como, Macedo (2008, 2009, 2010, 2013), no qual reporta ao currículo como política de sentido e os atos de currículo como reconfigurações para pensar saberes necessários à prática docente. Além disso, o currículo nas vozes de outros autores que suscitam suas vertentes de poder interpelando as relações históricas nos espaços da sala

de aula. Assim como: Silva (1999, 2007), Arroyo (2008), Godson (1998), por estarem implicados na construção do conhecimento a partir das discussões que abarcam diversos aspectos históricos e sócios culturais do currículo, portanto, esses autores alicerçam os discursos formativos nesta pesquisa com suas contribuições para a área de educação.

Em relação aos estudos étnicos raciais, apoiamos nos trabalhos dos seguintes autores: Munanga (2008), Silva (2004), Gomes (2012), Cavalleiro (2001), Gonçalves (2004, 2007), por tratarem do pertencimento e da identidade da criança negra, além de contribuírem com as discussões sobre o racismo na sociedade brasileira. A Educação Infantil retratada no contexto da pesquisa a partir da prática docente, versará sobre pluralidades, infâncias e crianças. Nesse contexto, emprega crianças e infâncias plural, por compreender espaços de afro descendência como realidades múltiplas, destituídas das construções históricas homogeneizadas. Diante disso, outras/os autores também integraram essas falas por trazerem da Educação Infantil suas experiências e vivências, como: Santos (2008, 2010), Machado (2013), Cavalleiro (2001). De forma que, estruturamos o trabalho da seguinte maneira:

No Capítulo 1 – “Descortinando o olhar” –É apresentada uma breve contextualização das minhas experiências na escola pública, além de retratar os atos de currículo que me fizeram trilhar caminhos na minha trajetória profissional, como também mencionar outras trilhas na formação da minha identidade negra construindo o diálogo com o tempo presente em que me afirmo uma educadora antirracista.

No Capítulo 2, intitulado “Currículo, Educação e prática docente: uma abordagem formativa” é apresentado um diálogo sobre o currículo e sua relação de poder/fazer. Nessa perspectiva, o campo histórico em que se institui currículo aparece em suas demandas sociais e culturais. Além disso, a prática docente e a cultura escolar em uma perspectiva norteadora das demandas necessárias a se pensar nas possíveis transgressões e descolonização. Embora o processo formativo das crianças negras seja o foco desse construto, devemos considerar a importância de educadores conscientes com o lugar que esses atores sociais ocupam na Educação Infantil.

No Capítulo 3, intitulado “Infâncias e o pertencimento da criança negra na Educação Infantil,” apresentamos a representação histórica sobre o conceito de infâncias, dialogando com momentos históricos diferenciados nos quais instituíram a relação da criança com o mundo sociocultural. A partir desse ponto, a identidade e a educação

infantil tornam-se outras vertentes discursivas complementando o contexto histórico dessa criança.

No Capítulo 4 - cuidamos de descrever, o caminho metodológico ao contextualizar o método escolhido, as estratégias e procedimentos metodológicos para as itinerâncias na pesquisa. Além de explicitar as inspirações etnográficas, as conversações, o detalhamento do campo da pesquisa e da coleta de dados, especificamos o cuidado minucioso em que uma pesquisa qualitativa numa perspectiva da etnopesquisa crítica e multirreferencial propõe.

Para então, entramos no capítulo 5, onde tratamos dos dados da pesquisa e seus resultados, as discussões em torno da realização das entrevistas com as docentes. Esse capítulo intitula-se “Tecendo os fios da caminhada na interpretação dos dados da pesquisa”, além de tecermos outros fios, abordamos a escuta sensível em que se exigiu devido ao momento interpelado pela pandemia do coronavírus. Diante disso, nos debruçamos nos atos de currículo descrito pelas docentes com suas aprendizagens e re-existências nesse contexto de ressignificação e atenção aos processos formativos das crianças negras.

Por fim, as considerações conclusivas, que tecemos não como um fechamento, mas com possibilidades de novas aberturas interpretativas, novas provocações sobre os atos de currículo instituídos e instituintes. Para tanto, não findamos os sentidos, os achados, mas problematizamos e construímos possibilidades reflexivas para outros construtos necessário nos processos formativos.

2. CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: UMA ABORDAGEM FORMATIVA

Nesse capítulo, apresentamos uma reflexão sobre o currículo, a partir de contribuições teóricas de alguns autores que discorrem sobre a relação de poder que se estabelece na produção de conhecimento. De início, contextualizamos o lugar histórico do currículo nos chamados territórios de disputas citados por tais autores. Nesse contexto, compreendemos o currículo como documento importante para refletirmos sobre a vida e formação dos sujeitos. Diante disso, reforçamos que o currículo de uma instituição infantil assim como, outras esferas do conhecimento necessita do olhar atencioso, visto que, as relações de poder ali estabelecidas permeiam os cotidianos.

Diante disso, as vozes históricas negadas no currículo aparecem como intenções propositivas dessa escrita ao citarmos a ressignificação da prática docente no capítulo vindouro como aspecto necessário para reconhecermos os atos de currículo estabelecidos em práticas instituintes e instituídas pela cultura escolar. Portanto, o processo formativo de crianças negras está além do instituído por um currículo prescrito, pois, muitas representações socioculturais permeiam o universo de suas vivências na Educação Infantil. Vale salientar, que as crianças são sujeitos históricos de direitos. Nesse viés, a problemática racial, além das políticas públicas de fomento a equidade legitimadas nas lutas do Movimento Negro Educador aparecem nesse construto inicial com relevância para o reconhecimento da cultura afro brasileira nos currículos.

2.1 Currículo

O currículo tem sim, seu marco histórico, político e social. É um documento legitimado, endereçado, pautado em um ideal de sociedade. Com intencionalidades que excluem algumas histórias de vida, identidades e subjetividades. É sim, um campo ideológico fruto de uma construção político, social ao legitimar suas imposições dominantes por inclusão e exclusão. Para Macedo (2006) currículo é uma invenção sociocultural constituída no meio da tradição pedagógica. Já para Moreira e Silva (1999) o currículo é um artefato cultural que transmite visões de mundo. Nesse sentido, o currículo é um documento que influencia as relações históricas de saber, e está longe de

ser ingênuo ou neutro devido as suas intencionalidades e interferências na vida dos sujeitos.

Arroyo (2011) trata o currículo como território em disputa. Nesse sentido, percebe-se um currículo articulado a jogos de interesses em relações de poder. A quem cabe a disputa do currículo? A quais interesses esse cede? São questionamentos fundamentais por tratar de um documento que produz sentido para a produção do conhecimento. Durante longos anos o currículo tem sido esse documento disputado no seio da educação brasileira. A produção de “verdades absolutas” no currículo também constitui saberes fragmentados. A legitimação de um único saber afasta outras possibilidades formativas e geram disputas de narrativas.

Não pretendemos aqui traçar modelos de currículo, e sim, refletir sobre o campo do currículo e suas ações na formação dos sujeitos. Muitos autores e pesquisadores direcionam suas críticas ao currículo por ser esse o artefato necessário para as formações humanas, embora demarcado por relações intencionais. Arroyo traz essa narrativa de pertencimento e intenções e não só pela disputa dos atores sociais que interagem na sala de aula como docentes, mas o modo como os sujeitos que se formam nessas salas são intermediadores dessas disputas em suas narrativas coletivas. Isso, ao disputar esses territórios do campo do currículo os atores sociais precisam desarticular essa estrutura fechada e fragmentada ao qual foi constituída.

Macedo (2008) tem tratado da autoria de currículos. Para o autor currículo constitui com o outro, sendo esse, espaço de compreensões e produções das identidades e subjetividades. Por isso, não existe o outro sem o ser para o outro, pois sujeitos estabelecem relações. O autor coloca o currículo longe do autoritarismo, do individualismo priorizando assim, as trocas o que coloca os sujeitos nessa via de mão dupla intercalando currículo e atos de currículo. Nessas inspirações, Macedo reforça que currículo não se baseia apenas nas relações de poder por constituir sentidos formativos, mas implica em formações, experiências em currículos múltiplos.

Insistimos na emergência de pensar currículo na diversidade, nas comunidades, nos coletivos, em redes, nas salas, nos espaços informais e em outros ethos formativos. A luta por pertencimento étnico racial tem ampliado o debate sobre currículo por muitos pesquisadores negros. O currículo é para a população negra, assim como, para as educações indígenas importante para desconstruir aspectos negativos ao qual foram atribuídas as nossas histórias ao longo dos séculos. Para Macedo;

Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como agoras curriculantes, ou seja, espaçotempos nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões. (Macedo, 2013, p. 429).

Tomamos como exemplo, o conhecimento legitimado, inquestionável, autoritário com disfarce salvacionista, além disso, os longos anos de opressões cunhou no apagamento da pluralidade em sala de aula. Diante dessa afirmativa, o Movimento Negro tem tensionado o currículo e as Políticas afirmativas para construir uma sociedade com representatividades. Nessa vertente, as discussões sobre os saberes africanos e indígenas nos currículos de instituições públicas e privadas, desde escolas a Universidades são caminhos para a ressignificação de processos formativos na formação de professores e na elaboração de saberes para jovens e crianças negras.

Muitas escolas ainda mantêm currículos fragmentados e caminham em linha reta em viés totalmente eurocêntrico. Arroyo (2011) ao analisar os ambientes escolares reforça o modo como os currículos são produzidos. A maneira como concebe currículo revelam as disputas que negam alguns saberes em detrimento de outros. Cabe aqui ressaltarmos que essas disputas não têm as identidades como focos. Pois, a luta do Movimento Negro vem intensificando para que o currículo venha dialogar com as culturas, de forma a pensar o mundo e a construção de saberes longe dessa lógica que não dialoga com corpos negros na sala de aula.

Cristina Santos (2015) salienta sobre as “Artimanhas do currículo” ao criticar sua forma sucinta, “arteira” de forjar o conhecimento. Nesse modo, forja-se com seus atos de currículo os conteúdos em sala de aula. A autora reitera que o currículo é um documento cobiçado, desejado pelos/as pesquisadores/as negros/as por almejar forjar suas lutas históricas. Na busca de caminhos que levem as desconstruções e produções de conhecimentos a luz de suas realidades comunitárias. Reiteramos a necessidade de produzir narrativas, construir seus signos de vida e atribuir sentidos a sua cultura. Citamos como exemplo, as emergências curriculantes, das escolas de comunidades rurais tradicionais, escolas de terreiros, comunidades ciganas, escolas das periferias e aldeias que ainda convivem com as violências epistêmicas.

O currículo sustenta ainda uma ideia europeizada, pois coloca como centro a educação elitista, do homem branco, cristão, construindo assim, a ideia de “inteligência suprema’ e avanço apenas no indivíduo visto como padrão, nisso, estabelecem as relações hierárquicas. Nessa lógica de saber e poder a educação estrutura-se nesse viés classificatório. Nesse contexto, as crianças negras dificilmente se reconhecerão nessa estrutura educacional excludente e fragmentada. Para tanto, ressignificar atos de currículo, é compartilhar, solidarizar histórias de maneiras diferenciadas da educação que nos aleijou.

2.2 RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sala de aula é território de identidades. É nesse chão que constitui nosso caminhar, que acolhem nossas dores, amores, (de) sabores. Nesse espaço de vivências se constituem múltiplas experiências no designo da profissão docente. Quem vem desse chão, demarcado pelos conflitos sociais, raciais e classistas compreendem as dores, as alegrias, os conflitos, as faltas e as ausências. Na Educação Infantil, por exemplo, constituímos descobertas, talentos, encantos, (des) encantos e encantamentos, por ser esse lugar marcado por tantos atravessamentos interseccionais, apesar de tudo.

As crianças constituem esse universo de doçuras, travessuras e produções de sentidos. São as crianças que nos formam porque elas têm essa capacidade de reinventar-se nas brincadeiras, nas atividades, nos espaços da escola mesmo nos momentos de conflitos ou não. A educação acontece por elas. Nesse sentido, seria fundamental uma educação que contribua com o lugar de existências, de encantamentos e direitos pessoais da criança negra. Ao propor pesquisarmos sobre Ressignificação de atos de currículo no processo formativo de crianças negras: saberes e práticas docentes na Educação Infantil, nos implicamos nesse caminhar. O ato de ressignificar está em enxergar esse lugar das infâncias a partir também da prática docente, do que se constitui através do instituído pelo currículo da escola.

Mas, como ressignificar a prática docente frente a tantos descasos enfrentados pelos/as professores/as? E como encorajá-los as novas propostas de ensino aprendizagens se muitas vezes são desestimulados/as pelo sistema opressor a afastar-se de suas funções?

Em meios a baixa remuneração, ausências de formações adequadas para atender as demandas sociais, desvalorização da docência e precariedade de recursos didáticos. É urgente pensar atos de currículo que potencializem as ações e práticas dos professores em sala de aula. Para Macedo (2007) é constituir atos de currículo em experiências curriculantes.

Pesquisadores/as negros/as têm assumido o compromisso na luta contra o racismo na educação brasileira. Diante disso, reforçam que o combate as múltiplas violências nas escolas devem ser solucionadas por todos para que ocorram mudanças de comportamentos na sociedade. Conforme explicitou Gomes (2012) temos a responsabilidade de lutar contra o racismo, pois, só assim será possível a construção de uma sociedade democrática. Ao nos posicionarmos politicamente compactuamos com Cavalleiro (2001) quando afirma que o racismo causa danos, em todas as esferas, incluindo assim, a família e a escola, além das relações interpessoais. Nesse sentido, é interessante considerar os atos de currículo e produzir novos sentidos a educação, ao currículo, a prática docente e aos processos desenvolvidos pela escola.

É necessário consciência política e envolvimento de toda cultura escolar nos processos formativos, reverter a ausência da formação de professores para a atuação com a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, para fortalecer os conhecimentos sobre os aspectos culturais que marcam a cultura brasileira. A ausência de formações plausíveis não contribui com as justiça sociais. Vale salientar, que a falta de entendimento, as incompreensões sobre as situações em que crianças e infâncias negras estão submetidas mediante o racismo estrutural impedem os avanços das políticas públicas para as reparações adequadas nas escolas. Para que as mudanças possam ocorrer de fato, os profissionais da educação de todos os níveis de ensino precisam ter consciência da necessidade de rasuras com o sistema que os oprimem.

Inspirados pelo exposto reforçamos que os/as docentes têm relação direta com as crianças e seus cotidianos em sala de aula. Os contatos diários estabelecem atos de currículo imbuídos em trocas, cuidados, afetos e mimos. Existem também os atos de currículo que configuram imposições; incompreensões, faltas, violências simbólicas, silenciamentos e apagamentos. A escola está imbricada por relações de poder naturalizada na exclusão de saberes, na seleção de grupos dominantes devido a sua estrutura marcadamente elitista. Nesse contexto, o currículo está simbolicamente relacionado a interesses e visões de mundo ainda colonialista.

Apple (1994) ao tencionar o currículo buscou na escola essas representações e controles. O autor vai tratar dos silenciamentos a partir do controle disfarçado nos currículos escolares. Diante disso, os atores sociais presentes nessas escolas também internalizam e reproduzem em suas relações de poder as regras e as disciplinas. Entre educadores ainda se preservam papéis sociais que estabelecem lugares. A exemplo, daqueles/las professores/as treinados/as para “despejar” o conhecimento ao posicionar-se em sala passando o conteúdo de forma autoritária e verticalizada.

A Educação Infantil, por exemplo, embora em uma dinâmica de produção de conhecimento diferenciada, ainda tem educadores que posicionam frente as crianças como infantis, e as enxergam em seus vazios produtivos. Desconhecem na maioria das vezes que as crianças produzem conhecimentos. Elas produzem currículos com suas histórias de vida e forma de ser. Ressignificar a prática docente é levar aos professores as compreensões de corpo, estética e ética nas produções dessas crianças na Educação Infantil. Considerando que, saberes e práticas doentes na educação infantil são potencializadores para que essas crianças vivenciem outras formas de produção de conhecimento.

No cenário da Educação Infantil impactado pelo racismo, as relações pedagógicas precisam ser discutidas. Buscamos a partir dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Formacce/UFBA discutir os aspectos da educação da criança pelo viés da multirreferencialidade, nos múltiplos olhares para as relações que se estabelecessem na escola, a partir prática docente, dos atos de currículo, nos etnométodos dos professores. Portanto, ressignificar tem sido estratégia de rasurar, de re-inventar e construir novas narrativas a partir das realidades dos sujeitos.

Intermediar a prática docente em espaços completamente enegrecidos é reinventar-se todos os dias, pois muitas são as questões sociais que atravessam esse fazer/saber diário. Freire (1999) aposta em uma pedagogia da autonomia, capaz de criar sujeitos críticos e participativos. O autor também poetiza o verbo “esperançar.” Essa pedagogia da esperança leva a acreditar, a vencer as barreiras e a transpor os limites que a educação impõe.

A prática docente tem sido palco de discussões frequente e tem ganhado força nos diversos movimentos sociais. Diante disso, a resistência dos professores aparece como entraves ao pensar o processo formativo das crianças negras. Alguns autores vão reportar a falta de uma formação que contemplem as múltiplas diferenças em sala de aula.

Outros atentam para as questões religiosas que ideologicamente impedem a construção de novos conhecimentos a partir de outras cosmovisões. Além da ausência de representações, tanto da sua cultura, assim como, dos demais sujeitos, a escola e os professores mantem um ensino pautado no currículo imposto.

Contudo, pesquisadores da área de relações raciais têm se esforçado para mostrar em suas pesquisas o quanto essas negações deixam de contribuir com o desenvolvimento de crianças e jovens negros no Brasil. Nessa perspectiva, o currículo articulado a partir do controle epistemológico/ideológico torna-se legitimador de preconceitos. Para além dessas questões, a ausência da atuação docente, a rotina rígida, as regras e modelos de educação imposto/a gera descontentamentos frente a necessidade de combate ao racismo. Tais reflexões permitem afirmarmos que a tarefa de repensar a prática docente está em dialogarmos com um currículo mais participativo. Macedo (2008, 2013) frisa a importância das rupturas, das rasuras, da capacidade de forjar e “autorizar-se” a desenvolver novas cosmovisões em sala de aula.

Buscamos na visão disciplinar da escola, dos currículos e da prática docente tratar dos atos de currículo que interpelam as existências das crianças e infâncias na educação Infantil. Ao tratarmos de ressignificação de atos de currículo dialogamos com a necessidade de disputas de narrativas frente a currículos marcados por relações de poder e saber. São currículos e atos de currículos que ditam o que o outro deve fazer/ser, se o outro deve existir ou não. Assim, são construídas as referências de positividade e negatividade de acordo com os corpos, as aparências, as culturas, e seus fenótipos.

Frisamos que, os educadores lidam todos os dias com os etnopertencimentos, com as singularidades, as identidades e subjetividades, embora nem sempre deem conta ou reconheçam. Ao tratarmos de atos de currículo nos colocamos como questionadores dessas práticas educativas, pois, nos orientamos por esses contextos postos em que colocam as crianças negras em disparidades, atrasos, desvantagens devido a uma educação que tem produzido os sentidos contrários as suas realidades. Diante disso, como os atos de currículos propostos pela escola em conformidade com professores podem produzir sentidos na vida e formação de crianças negras?

Compreendermos que a escola, o currículo e as práticas que se estabelecem em seu entorno materializam símbolos de violências sutis que consistem nos diversos silenciamentos e aparelhamentos corporais. Trataremos do pensamento foucaultiano em suas relações de poder, corpo e disciplina. Ao falarmos de educação das infâncias, dos

processos formativos das crianças negras necessitamos dessas compreensões de corporeidade. Indagamos, como os corpos negros são interpelados nessas construções simbólicas curriculares? Nesse currículo que legitima o preconceito, o racismo e as discriminações em salas de aula?

Pautamos Foucault (2012), em sua capacidade interpretativa de pensar os corpos docilizados. Faremos jus, ao início do século XVIII e final do século XIX, quando Foucault realiza suas impressões sobre o sistema de produção capitalista. Nisso, seu olhar se volta para as situações dos corpos condenados que vivenciaram as repressões estatal e institucional. De acordo com Foucault, os corpos são aparelhagens do Estado e não só vivenciam as punições reais, assim como as simbólicas. Os corpos negros, antes vivenciaram no escravismo as punições públicas penais e atualmente novos corpos negros vivenciam as punições dos controles simbólicos.

Os aparelhos de repressões agiam nos séculos citados de forma violenta. Os corpos negros e docilizados eram punidos. Atualmente, esses mesmos mecanismos estão presentes na sociedade representados em suas inúmeras formas simbólicas de disciplinas marcadamente epistemicida. A educação, o currículo, assim como o poder estatal produzem corpos dóceis. Para Foucault, os aparelhos de repressões buscam docilizar os corpos sejam por mecanismos médicos, psiquiátricos, psicológicos ou educacionais. O poder é um mecanismo simbólico, a epistemologia e sua relação de saber/poder impedem os corpos negros de produzirem currículos.

Precisamos questionar quais saberes/fazerem são comportados nessas práticas diárias em sala de aula? Quais epistemologias permitem a esses corpos produzirem currículos diversos? Quais saberes eleitos como formativos condensam essas corporeidades?

Aqui, a disciplina, da qual Foucault discorre, traz essa concepção de engessamento, padronização, adequação dos corpos a partir do controle escolar, prisional, hospitalar e fabril. Ao reportarmos as práticas em sala de aula, talvez não nos damos conta de quantos “corpos dóceis” são invisibilizados, de quantas histórias são deslegitimadas, e quantos saberes são negados? E quando se é negada a diversidade existente em uma sociedade, ou no contexto da sala de aula, negam-se vozes, protagonismos, culturas, identidades e suas diversas formas de compreensões de mundo.

As violências simbólicas, o racismo e o preconceito interferem no desempenho das crianças negras. As práticas docentes que não condizem com um

currículo que emancipem os atores sociais geram corpos padronizados, dóceis, interferindo também em sua saúde mental. As muitas violências de um currículo, dos atos de currículo contrários as formações dessas crianças negras são mascaradas na ideia de fracasso escolar, evasão escolar, timidez e baixa autoestima. Relações de poder definem realidades, controles individuais e coletivos. Por outro lado, o poder cria outras formas de resistências entre os sujeitos.

A ressignificação da prática docente só será possível quando os/as docentes tomam consciência do seu lugar no mundo. Quando aprendem a olhar os sujeitos a partir de outras óticas e de outras vivências. Quando a escola ressignifica esse lugar e constrói junto aos professores outros processos formativos. Para que as crianças possam ter seus processos significativos. Necessita também que a prática em sala de aula seja repensada para novas maneiras de sociabilidades.

Buscamos aqui, referências formativas a partir do contexto de ressignificação realizado pela educadora Vanda Machado, ao idealizar o Projeto Político Pedagógico, Irê Ayó: uma pedagogia afro brasileira, em, 1998. Iniciativa de fomento as políticas públicas anterior a implementação da Lei 10.639/2003. A idealização desse projeto é parte de sua crença em um mundo pautado nas trocas culturais. Para Vanda, o “mundo não existe sem solidariedade.” Baseado nisso, o projeto chega a escola fortalecido na Pedagogia de terreiro com o desejo de formar sujeitos autônomos, solidários e participativos. A escola Eugênia Anna dos Santos, em Salvador/BA, recebeu suas produções de sentidos a partir da ancestralidade, dos mitos, dos saberes da comunidade. Iniciada no candomblé, nas sabedorias ancestral africana, ela constrói a partir de suas experiências significados para as crianças negras. A pedagogia, a prática estabelecida em sala de aula leva em consideração o que as crianças trazem de seus cotidianos.

Algumas escolas e educadores/as comprometidos/as com uma pedagogia mais humanizadas tentam romper com práticas enraizadas e fundamentadas em uma única vertente formativa. Ressaltamos a iniciativa transgressora da professora, cientista e idealizadora da Escolinha Maria Felipa, Dra. Bárbara Carine reconhecida como intelectual insurgente por ser responsável pela reconstrução da trajetória afro brasileira de crianças negras na Educação Infantil. Ao citarmos como referência afirmamos que a educadora parti do lugar de tensionamentos, da sensibilidade, da autorização, do afeto e da coletividade. Por tanto, o caminho construído por ela ajuda a descolonizar o currículo.

2.3 EDUCAÇÃO E ATOS DE CURRÍCULO

A educação no Brasil foi constituída em uma visão de modernidade civilizatória devido ao colonialismo. No período colonial existiu um projeto educacional marcado por exclusões e apagamento cultural das culturas indígenas. A cosmovisão desse viés civilizatório foi percebida com a introdução da educação jesuítica no Brasil. O convertimento dos indígenas a fé cristã e suas instruções causaram o processo de aculturação e violências que refletem até os dias atuais.

Além disso, esse olhar classista, branco, cristão e conservador legitimou a exclusão das culturas vistas como periféricas. As culturas negra e indígenas vivenciam esses não lugares no Brasil até o presente momento. Essas ações preconceituosas que colocam as culturas como inferiores são projetadas na visão genocida de apagamento de seus saberes gerando assim, desumanização. Frisamos também que esses atos salvacionistas gerados no modelo de educação cristã levou a sociedade a acreditar que a saída para esses povos seria através da sua crença. A visão conservadora atribuída pela era católica cristã no Brasil ainda reflete em alguns atos e práticas educativas em sala de aula.

Para Santos (2008) a educação nos moldes europeus é responsável pela formação da elite intelectual no Brasil. De acordo com a autora, o currículo base dessa estrutura educacional era sistematizado como o *Ratio Studiorum* que se estabeleceu durante dois séculos no Brasil. Com a intenção de instruir e sistematizar a formação dos jesuítas e dos colonos portugueses. As intervenções desse currículo não atribuíam os conhecimentos locais dos indígenas. “Desse currículo, é evidente, estava fora qualquer possibilidade a incorporação dos saberes dos grupos locais.” (SANTOS, 2008, p. 98).

Paiva (2015) ao tratar do legado Jesuíta no Brasil, afirma que a formação do pensamento educacional brasileiro pautou uma pedagogia de caráter disciplinadora. O epistemicídio gerado a partir dessa prática formadora na educação brasileira provocou o apagamento de muitas culturas indígenas devido a inserção da língua portuguesa entre as aldeias, além da perda de característica de suas culturas, os aspectos e saberes ancestrais que foram em partes comprometidos.

Essa intenção conservadora de legitimar o conhecimento com base no molde eurocêntrico gerou sujeitos invisíveis. A educação brasileira se inscreve em seu processo de dominação. A exclusão é evidente nessa prática educativa atual anulando assim, outras

formas de conceber conhecimento. Séculos depois, essa visão única ainda permeia os currículos de escolas públicas e particulares no Brasil ao adotar um modelo unilateral de conceber formação. Diante disso, ao tornar o currículo como homogêneo o faz desconhecer outras vertentes formativas facilitando a denominação do ser e saber. Para Santos (2015) “é preciso fomentar discussões diárias para que as singularidades estejam presentes nos debates sobre currículo e educação, levando a entender que um saber não sobrepõe o outro.” (SANTOS, 2015, p. 22).

Muitos ambientes escolares, apesar de serem espaços socializadores, ainda preservam a cultura de invisibilidade. A visão ideológica do branqueamento, fundamentada no colonialismo e legitimada nesses espaços, implicam em alguns conflitos sociais que sustentam o racismo devido ao ensino pautado na homogeneização. Para Santos (2008) na contemporaneidade a escola ainda carrega os vestígios modernos. Os saberes africanos e indígenas pouco aparecem na sua constituição curricular. A valorização da cultura brasileira, nesse sentido, é pautada apenas na epistemologia *brancocêntrica*. O apagamento do outro e o “encobrimento⁸” estruturam um projeto de sociedade legitimado em condições hierárquicas negando os protagonismos.

Quando falamos dos processos formativos das crianças negras e indígenas, buscamos nesses giros históricos as compreensões de como a educação dessas infâncias se constituiu. Os atos de currículos constituídos em épocas anteriores, nesse modelo de educação ideológica sustentada no eurocentrismo subjugam as crianças e acentuam os conflitos sociais. Em termos históricos e sociais não contribuem para ressignificar o seu lugar de fala⁹. Pois, a construção negativa da história e memória da população negra e indígenas nos livros didáticos, nas mídias e nas mentalidades dignificam suas raízes.

De acordo com Gomes (2012) precisaria partir da valorização e da representatividade. A prática voltada para uma única cultura, um único conhecimento, torna-se pretensões formativas que homogeneízam a concepção de mundo e de sujeitos.

⁸ Dussel Henrique. 1942 o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Conferência de Frankfurt/Henrique Dussel. Tradução de Jaime A. Classen. – Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.

⁹ O lugar de fala é um termo utilizado por Jamila Ribeiro, autora de *O que é lugar de fala?* (2017), Companhia das Letras, 2018.

Essa visão limitada, o olhar para um único povo, cria divisões e não emancipa a sociedade. Ao repensarmos currículos, atos de currículos e a prática docente estamos contribuindo para ressignificar o contexto educacional e a forma como promover a educação para o respeito.

Para Macedo (2008, 2013) a forma de conhecer e conceber conhecimento perpassam por compreensões, implicações e pelos múltiplos olhares. Implica reconhecer, ser/estar a favor de uma educação, onde atores sociais sejam críticos e exerçam sua capacidade de questionar, interagir, se perceber e protagonizar suas histórias de vida. Essa educação não pode permitir enxergarmos os atores sociais como “idiotas culturais,” que segundo Macedo,

Poderíamos muito bem transferir para nossos argumentos do campo do currículo a máxima garfinkeliana de que não há “idiotas culturais” entre os atores sociais que se envolvem e entram no mérito sobre as “coisas” do currículo. (MACEDO, 2013, p.4 30).

Propor currículos e atos de currículo condizentes com a realidade de cada sujeito em sala de aula é, antes de tudo, se perceber no processo formativo. É perceber o outro nas suas especificidades, suas realidades, singularidades e subjetividades. “Todos nós, absolutamente todos, temos a possibilidade de exercitar a criticidade como instituinte de construções curriculares”. (MACEDO, 2018, p. 202).

Ainda nessa vertente e sobre a capacidade de questionarmos a respeito das histórias que estão sendo legitimadas em sala de aula e nos currículos escolares, buscamos interagir com a escritora, Adichie (2009) quando reforça sobre a importância de os sujeitos conhecerem suas histórias. De acordo com Adichie, existe “O perigo de uma história única.” O perigo de contar um lado da história. Ao fazermos isso deixamos de evidenciar as crianças em suas múltiplas possibilidades de criações e transformações.

Muitas crianças negras e indígenas se quer escutaram suas histórias nos bancos escolares. Muitos são os danos causados a sua autoestima e identidades. Autores como Munanga (2008), Silva (2004) discorrem a respeito desses entraves que impedem a sua cidadania plena e respeitosa. Existe ainda nas escolas, entre docentes, a dificuldade de romper com práticas discriminatórias e criar atos de currículo positivos no processo formativo dessas crianças. Macedo (2004, p. 65) afirma

Há uma especificidade epistemológica a ser conhecida no que se refere aos saberes implicados na formação. É neste sentido que esse argumento rebate

diretamente as questões da democratização do currículo, porquanto, nesse caso, perguntamos sempre: quem elege os saberes do currículo como formativo? A resposta é óbvia: predominantemente a intelligentsia da burocracia pedagógica fechada nas suas lógicas e interesses hermafrodita, corporativos, etnocentros.

A consolidação da hegemonia eurocêntrica perpetua relações de poder através de uma única epistemologia. Ao eleger um determinado conhecimento como formativo, a tendência é homogeneizar, criar os signos de subalternidade e invisibilidade. Para Santos (2006, p. 19), a escola ainda cultua uma racionalidade moderna, colonialista, branco ocidental e cartesiana. É desse passado histórico que a educação no Brasil se perpetua, atravessada pelas disparidades sócio raciais fundamentadas lá no escravismo.

As intenções colonialistas que legitimam o apagamento da história, da cultura, e dos saberes, verticalizam determinado conhecimento como único, anulando os corpos, as falas e os legados. Nesta vertente, Munanga (2008) propõe a escola rediscutir o racismo, e alerta para a ausência de conhecimentos relevantes nos espaços escolares. Para ele, as estranhezas geradas pelo processo civilizatório condenam um povo a não representação. Diante disso, constitui-se um currículo com a finalidade de gerar engessamentos e produzir narrativas deslocadas das realidades socioculturais.

2.4 CURRÍCULO E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Para melhor compreendermos o processo formativo de crianças negras, as implicações e discussões no entorno de um currículo acolhedor precisamos compreender a história do Brasil. O lugar que essas crianças negras ocupam ao longo do século. Não iremos aqui, adentrar todo o contexto histórico provocado pelos atrasos sociais porque exige tempo, mas simplifica-los. Ou seja, várias pesquisas no Brasil têm mostrado que o ingresso tardio da população negra nos ambientes escolares provocado pelo domínio escravista implicou/implica na sua formação por gerar diversos atrasos e graves problemas sociais.

Atentaremos para algumas questões pertinentes e já exigidas na formulação de um currículo inclusivo, dinâmico e acolhedor. Pois, ao discutirmos o caráter “histórico e cultural” do currículo, estamos denunciando o seu perfil seletivo e socialmente construído. Nesse sentido, Macedo (2008, 2013) alerta para essa ideia fixa e linear em

que se traçou e pensou currículo, sem considerar sua complexidade. Já, Moreira (2011) atenta para sua “prática condicionadora.” As intenções do currículo não estão centradas apenas em sua forma prescrita, mas organizadas em seu sentido ideológico para cumprir um viés educativo de maneira que favoreça uma determinada classe social.

Há várias lesões cometidas ao longo da história da educação brasileira. E isso é possível perceber na forma como são evidenciados alguns conteúdos e negligenciam outros. Na valorização que dão a um determinado perfil social em sala de aula diferenciando dos demais. Para tanto, nos atentaremos também as lacunas provocadas no ensino brasileiro com base nas falas de (SILVA; GONÇALVES, 2000). Os autores, interrogam o passado e criticam a situação educacional da população negra no Brasil. Além do mais, os autores criticam o fato de não existir avanços nessas questões educacionais desde o século XX. Diante disso, citam os avanços tecnológicos e a necessidade de fazer algo, para não acentuar as desigualdades. Os autores afirmam que as ausências de implementações políticas distanciaram a população negra de seu desenvolvimento e acessos a uma educação de qualidade. Para os autores, “ao contrário, neste século, criaram-se desigualdades imensas.” (SILVA; GONÇALVES, 2000, p. 134-135).

Diante desse contexto, o Teatro Experimental do Negro (TEN) aparece em suas abordagens, desde a sua criação, no auge de suas lutas, atuou para que a população negra tivesse acesso à educação de qualidade. Esse movimento fortaleceu ações alfabetizadoras, promotoras de igualdades entre crianças e jovens negros e ganhou destaque “com sua agenda de ideias revolucionárias” (SILVA; GONÇALVES, 2000, p.147). O Teatro Experimental do Negro foi reforçado pelas lutas de Abdias do Nascimento com suas pautas sobre a educação negra. Foi possível engendrar o discurso político e assim, ganhar espaços fortalecendo outras vozes em todo o país no século XX.

As discussões apresentadas nesse texto falam também das preocupações do TEN em não permitir que as lutas negras tornassem “guethos” literários, pautas únicas, isoladas, e sim, uma demanda do Estado em promover educação. O Movimento Negro educador temia que essas pautas fossem locais, ou que surgissem em um determinado momento e diminuíssem sua força perante a sociedade.

Na década de 1970/1980, as discussões sobre o currículo ganharam força e várias críticas foram feitas em relação ao seu caráter prescritivo atentando para questões socioculturais. Diante disso, o cenário da educação foi palco de fortes discussões a

começar por desmascarar “Mito da Democracia Racial,” que afirmava que, o modelo de sociedade brasileira pautava na harmonia, na tranquilidade racial, e na ausência de conflitos. Esse pensamento está fixado não só nas mentalidades do brasileiro, mas nos modelos educacionais, nos signos que produzem o currículo, na prática que se estabelece nos espaços educacionais, nos atos educativos e nas relações interpessoais.

Diante disso, ainda se preserva no Brasil o discurso de que tudo está bem, que existe uma relação “amistosa,” tranquila, de trocas entre brancos, negros e indígenas e que o fruto “dessa boa relação” garante às pessoas negras e indígenas alcançarem seus espaços, serem inseridas e estarem nas mesmas condições de igualdade. Essa relação que fundamentou o Mito de uma “Democracia,” logo foi questionada quando se percebeu as disparidades sociais em todas as áreas em torno das relações que as envolvem espaços escolares e sociedade.

Ao citar o ano 2000, conhecido como a era do “Novo Milênio.” A globalização, os avanços tecnológicos e científicos acrescentaram ao Brasil outros olhares, embora prevalecia ainda as desigualdades. Em abril de 2001, com a Declaração de Dakar, na capital do Senegal, sediou-se um encontro com participantes da cúpula Mundial de “Educação para todos.” Daí, iniciaram as mudanças para a pensar uma educação afrodescendente no Brasil. O intuito desse encontro foi traçar objetivos para cada cidadão, apoiado na Declaração dos Direitos Humanos.

Ficou constatado nesse encontro que as medidas tomadas em encontros anteriores ao ano 2000 não atingiram metas suficientes para inserir a todos os cidadãos no contexto da educação. Dados avaliativos da Educação Profissional Técnica (EPT) mostraram disparidades em relação aos países desenvolvidos, pois, aproximadamente 113 milhões de crianças não tiveram acesso ao ensino primário, a uma educação de qualidade. Foi relatado nesse encontro o contexto de discriminação de gênero, classe e raça, entre outras violências.

O ano de 2001 trouxe uma característica diferenciada aos Movimentos Sociais na luta do Movimento Negro no Brasil. A forte influência da Declaração de Durban, sediada na África do Sul, reforçou as discussões sobre o racismo, já iniciada no Brasil desde a década de 70. Nos debates ocorridos reforçaram a importância das iniciativas para as melhorias na qualidade da educação para as relações étnicos raciais; a eliminação do racismo, do preconceito, da xenofobia e das violências correlatas, justificadas na necessidade de romper com injustiças sociais. O evento abriu o ano da afro

descendência no Brasil e significou a consciência necessária para resolução dos conflitos sociais presentes nessa sociedade e nas salas de aula.

Juntos a líderes políticos e outros setores civis, Kofanan relatou que esses problemas foram duradouros, causando sérios danos à população negra no mundo. O mesmo afirma, “chegou a hora”. Ainda nesse contexto, na tentativa de construir um currículo diferenciado, pautado na igualdade racial. Já em 2003, foi sancionada por Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 10.639/2003, que junto a 11.645/2008 alteraram a LDB (Leis de Diretrizes e Base da Educação Brasileira) de 1996. As leis trazem a obrigatoriedade dos estudos africanos e afro-brasileiro nos currículos de escolas públicas e particulares de todo Brasil. Embora, a Lei 10. 639 tenha sido sancionada em 2003, as discussões sobre o ensino da História e Cultura africana surgiram bem antes, nas pautas políticas do renomado Deputado Abdias¹⁰ do Nascimento, na década de 60.

O século XXI, intensifica esse palco de lutas do Movimento Negro. Nesse viés, várias entidades culturais e diversos intelectuais negros/as, entre esses/essas, destacamos Petronília Gonçalves¹¹, conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, atuou como relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e Nilma Lino Gomes, Pedagoga, doutora em Antropologia Social (USP) e Pós doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra, é também Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnicos Raciais e Ações Afirmativas (NERA), desempenharam papéis importantes ao construírem suas agendas políticas de ressignificação.

A Dra. Nilma Lino Gomes, desenvolveu uma pesquisa em 2012, no qual reportou aos dados produzidos pelo IPEA (2009) que teve como base os dados do PNAD de 2008 concedido pelo IBGE, reconhecendo o racismo e as desigualdades no Brasil como decisivo por terem afastado a população negra dos serviços básicos e do direito as

¹⁰ Lei n.º 1.332/1983, de autoria do então Deputado Federal Abdias do Nascimento.

¹¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutorado em Ciências Humanas – Educação pela mesma Universidade e Especialização em Planejamento e Administração da Educação no Instituto Internacional de Planejamento da Unesco, em Paris. Realizou estágio de pós-doutorado em Teoria da Educação, na University of South África, em Pretória, África do Sul.

ações governamentais. (GOMES, 2012. p. 21). Entre outras autoras, tais como a Dra. Jurema Werneck da Anistia Internacional que têm nos orientados para tais gravidades.

Além disso, Petronilha Gonçalves realizou uma pesquisa em 2007 intitulada: “Aprender, ensinar e Relações étnico raciais no Brasil”, mostrando o desafio da educação para romper com o racismo presente nas relações entre educadores e educandos. Para a autora, razões históricas e ideológicas refletem no currículo escolar.

É sabido que aprender – ensinar –aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico – raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinosa e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (GONÇALVES, 2007, p. 491).

Segundo Gonçalves (2007) é preciso pensar novas vertentes educativas. Na visão dela, existem ações educativas com as quais foram capazes de provocar silenciamentos de muitas identidades em suas práticas de ensino. O ano de implementação de políticas públicas de acessos a novos saberes no currículo provocou o que as autoras Marques e Calderoni denominam de “deslocamento epistêmicos” (2016, p.1). As autoras fazem suas reflexões a respeito das tensões na educação brasileira, frente às necessidades de mudanças trazidas pelas leis referidas acima no ensino da cultura africana e afro-brasileira nos currículos.

Para as autoras, as leis provocaram mudanças e articulações frente às demandas e incentivos do Movimento Negro, que tencionou para que esse lugar de subjugados fosse questionado devido à hegemonia eurocêntrica que permanece estruturadas na maioria das escolas brasileiras.

Considerando a partir disso, que a fala de Gonçalves pauta a legislação e o Parecer 3/2004 como uma das principais influências dos docentes na ressignificação de atos de currículo. Para a autora, os docentes ainda precisam “aprender,” “ensinar,” aprender e reaprender contextos muitas vezes negados. A relação docentes e educandos dá-se nessas constantes trocas, negociações, agenciamentos de saberes, de conhecimentos e epistemologias outras, capazes de forjar esse espaço tempo de negligenciação. É aprender para apresentar para as crianças a diversidade e garantir a convivência harmoniosa entre as culturas e suas relações com saberes advindos de seus cotidianos.

Intelectuais negros defendem a ideia de reescrita, de representações, de novos olhares e de reparações para que a educação seja esse lugar das múltiplas referências.

Reescrever uma história é recontar novos viés que ressignificam vidas, sujeitos, culturas e memórias. Ater aos atos inovadores, aos múltiplos olhares que darão ao currículo sentidos outros, pois o currículo, enquanto artefato cultural e social, produzirão identidades e representações. É importante enfatizar que ao propor ressignificação de atos de currículo e ao repensar/esse lugar da formação humana, estamos contribuindo para constituir novas formas de pensar currículo no espaço escolar. Estamos legitimando o respeito as diferenças e ao convívio igualitário.

Abdias do Nascimento (2002) ao propor nos quilombos¹², reescreve possíveis trajetórias de “afetos”. Para Abdias, a reescrita, a narrativa de si, do outro, só seria possível se olhássemos para trás. Para muitos, olhar para trás é se perder no tempo, é prender ao passado, mas, nas culturas indígenas e africana, olhar para trás é fortalecer suas memórias e construir novos sentidos a partir de seus lugares de fala. Ou seja, olhar para atrás é pensar na perspectiva de um currículo acolhedor, que comporte a historiografia das mulheres pretas, a história das mais velhas, as anciãs, das oralidades, das contações de histórias, das manifestações culturais. É legitimar a partir dos signos deixados por cada povo os saberes que irão compor a sociedade e valorizar a educação das crianças.

3. INFÂNCIAS: O PERTENCIMENTO DA CRIANÇA NEGRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse capítulo, apresentamos o cenário da criança e sua infância nos entrelaçamentos histórico, sociológico e psicológico a partir do pensamento estabelecido pela sociedade brasileira e de autores além fronteiras. Reforçamos a necessidade dessa visão histórica para compreendermos os contextos em que meninos/as negros/as estiveram e estão inseridos em lugares de invisibilidades. Inicialmente, enfatizamos o contexto histórico da criança e das infâncias no Brasil para daí, compreendermos os

¹² <https://quilombocibernetico.home.blog/2019/02/07/hora-de-aquilombarmos-nos-voltar-atras-e-reconstruir-espacos-de-afeto-para-nosso-povo/>

desdobramentos do preconceito, a discriminação racial e social que implicam em ausências de políticas públicas para esses sujeitos. No segundo momento, tratamos da Educação Infantil como conquista e sendo esta, pauta das lutas travadas pelos Movimentos sociais para a conquista de direitos das crianças. Reforçamos que, as discussões em torno de uma educação de qualidade que valorizem as crianças negras têm sido fortalecidas a cada dia, não só para o reconhecimento e valorização delas, mas também, com a necessidade de combate ao racismo em sala de aula.

Finalizamos o capítulo reportando as identidades, pois, a construção de políticas de sentidos para ressignificar o contexto formativo das crianças negras perpassa por compreendermos esse lugar histórico e social.

3.1 A HISTORICIDADE E A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.
(Mia Couto, poeta moçambicano).

Difícil não ampliarmos o debate histórico que envolvem as crianças negras e não negras nessa escrita. Ao fazermos isso, ampliamos o nosso olhar para a relação criança/infâncias e o campo da educação brasileira. Mia Couto (2015) reitera sobre as questões do tempo, a memórias e a forma como podemos nos disponibilizar para nos surpreender e encantar, longe dessa construção cronológica, e sim, nos colocando disponíveis a construirmos novas possibilidades de encantamentos. É desse lugar do pensamento africano que o autor Mia Couto escreve. Ao reportar a criança, a infância, ele também desconstrói esse modo de pensamento hegemônico que institui suas regras, crenças e forma de ser/estar no mundo. Atuar com crianças, com essas infâncias é se despir do pronto e compartilhar as curiosidades trazidas por elas.

Desde a graduação, somos ensinados/as a olhar para a criança como ser único. A criança aparece sempre retratada na concepção do adulto, do responsável e das instituições. Dessa maneira, traça-se um modelo, um padrão de criança para atendermos nas escolas, nos centros e instituições de ensino. Junto a isso, os textos, as aulas nos levam

a compreender a criança, a infância a partir de um pensamento raso. A criança sempre nesse lugar de poucas evidências de suas subjetividades.

Diante disso, buscamos em Airés (1981) essas compreensões sobre o lugar da criança na Idade Média. A partir de dados iconográficos foram colhidas impressões que denunciaram os descasos sociais para com as crianças, naquele contexto histórico. As crianças eram retratadas em suas expressões adultocêntricas e frágeis, como adulto em miniatura.” Além disso, suas capacidades eram reduzidas e subjugadas aos tramites da família e da sociedade da época. Airés também buscou retratar “O sentimento de Infância,” até perceber, que não existia separação do mundo adulto e da criança, e sim, a visão esvaziada do ser com suas ausências de afetos e de cuidados.

Santos (2008) reforça que nos estudos medievais não existiam lugares para essas infâncias e nem como defini-las. Para a autora, o conceito de infância é muito complexo. “No início do século XIX, fortaleceu-se a ideia de que a infância é construção da sociedade, da cultura e da educação.” (SANTOS, 2008, p. 32). Atualmente, a infância é compreendida como etapas da vida é a consolidação da transição de um tempo cronológico, da passagem da criança para a puberdade. Já, a criança é compreendida numa lógica histórico sociocultural marcada pelo seu aspecto psicológico, emocionais e afetivos.

Buscamos em Santos (2008) as compreensões sobre o período colonial brasileiro. Período em que elaborou a ideia da criança exótica e animalizada. A exemplo, as crianças indígenas nomeadas como “indiozinhos” e as crianças negras com ausências de humanidade. Nesse sentido, as crianças aparecem em total ausências de direitos. Para além dessas questões, o modelo escravagista que estruturou o capital social naquela época permitiu as crianças negras filhos/as de escravizados/as e alforriados/as o tratamento diferenciado em relação as crianças brancas.

A infâncias aparecem aqui com suas ausências familiares, afetivas e de ações políticas. Pois, desde a tenra idade as crianças negras eram deixadas de lado devido a presença de suas mães na Casa Grande. As mulheres negras, mães, e escravizadas emprestavam seus corpos para amamentar as crianças brancas. Além disso, seus filhos passaram a conviver com as ausências de afeto, de acolhida porque o tempo maternal não era garantido as mães pretas. A função social das “Amas de Leite,” é abordada na obra do historiador, Robson Roberto Silva, intitulada: “*A presença das amas-de-leite na*

amamentação das crianças brancas na cidade de São Paulo no século XIX,” daí, surgiram vários danos físicos nos corpos das crianças negras acarretando no índice de mortalidades.

A ausência afetiva e de referências familiares são relatadas também em alguns estudos sobre as “Amas de Leite.” Em muitos casos, por não serem impedidas de terem maior cuidado com seus filhos, mães negras precisaram entregar seus filhos na roda dos expostos, situação na qual já foi citada nessa pesquisa. Nesse sentido, temos o desenho de um país que constituiu as histórias das crianças e das infâncias com as negligências, as violências, os danos físicos e psíquicos. Ao nos apoiarmos nessas afirmações compreendemos o porquê de tantos descasos sociais, dos processos invisibilizações e ausências de protagonismos, que ainda hoje acometem algumas infâncias.

O colonialismo cuidou de subalternizá-las. Durante séculos foram consideradas “Sem alma,” “pagãs,” e sua conversão a ter um Deus estaria possível diante do batismo e a salvação nos moldes cristãos. Para Santos (2008) o colonialismo reduziu a criança negra e o colocou como “destituída de humanidade.” (SANTOS, 2008, p. 34). As crianças eram vistas como problemas, pois, em sua fase de bebês não poderiam gerar renda para os escravagistas. Para a autora a infância negra da época, segundo a visão europeia, “não possui humanidade/liberdade, incivilizada, inútil para o sistema latifundiário, anônimo e invisível socialmente.” (SANTOS, 2008, p. 34 – 35). Esse sistema escravista retirou dessas infâncias suas possibilidades criativas ao reduzi-las a condição insignificante.

Ao mesmo modo, as crianças indígenas vista como selvagens, suas infâncias marcadas por um projeto nação excludente. Santos (2008) também vai dizer que o sistema colonial brasileiro forjou a concepção de infâncias para indígenas, negros e brancos. A começar pela denominação do mestiço fazendo surgir as relações inter-étnicas a partir do que se considera hibridismo. Aspectos que fortalecem o pensamento sobre degeneração humana e o apagamento desses sujeitos segundo a autora. A cor da pele, as diferenciações culturais, os fenótipos ainda são poucos discutidos na Educação Infantil.

A noção de infâncias estruturada no modelo universal também impactou as crianças indígenas. A ideia de “incivilizados,” e de humanidade distorcidas são aspectos discutidos por Santos. As crianças indígenas foram “catequisadas pelos jesuítas nas chamadas “Casa dos Muchachos.” (SANTOS, 2008, p.32). A autora ao tomar como referência os estudos de Freitas (2001) afirma que a casa dos muchachos era um local de acolhimento das crianças órfãs em sua maioria portuguesas, e que nesse mesmo espaço criavam as crianças indígenas para serem civilizadas no molde português. Nesse contexto,

a autora chama atenção para a forma como o modelo de educação colonial concebia infâncias na visão eurocêntrica. A ideia era reduzir as infâncias indígenas adequando ao modelo europeu, o que para Santos seria impossível, por elas terem seus costumes indígenas muito bem enraizados.

Partindo da visão político social e do estruturante de ser a criança sujeito histórico de direito, a multiplicidade de seus atos, ações deveriam ser reconhecidas e suas singularidades respeitadas. “[...] processos de exclusão tornam crianças socialmente invisíveis na medida em que suas condições sociais as deixam desprovidas de possibilidades fundamentais de vida digna.” (MACEDO, 2013. p. 34). O contexto social no qual muitas crianças estão inseridas carecem ainda de mudanças político sociais. Justamente o que reforça Macedo a respeito da dignidade dessas crianças. Os processos de invisibilidades lhes marcam e negligenciam seus direitos de reconhecerem suas histórias. As crianças negras, assim como, as indígenas e ciganas têm suas identidades marcadas pelas vias geográficas e culturais que definem seus corpos, seus saberes e por isso devemos pensar na ressignificação.

Difícilmente iremos romper com o trânsito geográfico hegemônico, eurocêntrico e opressor, que demarcam essas identidades se não for pelo viés educativo. A partir da educação podemos pensar/traçar as trajetórias de incentivos para retirá-las desse lugar da submissão e desigualdades. Nesse contexto, a relação de invisibilidade marca as trajetórias de algumas crianças a depender de sua condição social e racial. A naturalização das violências geradas no passado ainda corporifica as atitudes racistas contra elas. Quantas crianças nos bancos escolares silenciam seus corpos, suas vozes, sua cultura e suas identidades? Algumas crianças carregam histórias dolorosas que interferem para além de sua autoestima. Por outras vias, a educação e os educadores, se não estiverem munidos de uma consciência crítica fortalecida nos moldes da democracia provocaram atrasos sociais.

3.2 A Educação Infantil no Brasil e as infâncias negras

[...] A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Graciliano Ramos (1986, p. 113).

A história da Educação da criança no Brasil inicia de forma fragmentada. No século XIX, por exemplo, a educação das crianças negras era incumbência das Santas Casas de Misericórdias. A presença da “Roda dos “expostos,” denuncia a orfandade e as rejeições dessas infâncias negras no Brasil. As autoridades da época atribuíam a Casa da Misericórdia o apoio fraterno e acolhida dos desvalidos, além de garantir o seu sustento.

Portella (2011) apresenta um panorama das instituições educativas destinadas as infâncias no período de 1871 até 1879. Esse período consolida a Lei do Ventre Livre¹³, que segundo a autora, essa lei permitiu a criança transitar da sua “condição jurídica de escravizada para liberta.” (PORTELLA, 2011, p. 1). Embora a lei tenha sido efetivada, Portella critica as condições das crianças negras ao continuarem nos mesmos espaços dos escravizados. Existia a necessidade de garantir liberdade, mas na prática isso nunca aconteceu. A Lei “retira” as crianças das mãos dos senhores para a mão do Estado, mas ambos utilizam seus corpos a força física até a fase adulta. O que a autora afirma ser aos vinte e um ano de idade.

É necessário retomar esse contexto histórico das crianças negras ao falarmos da educação infantil. Pois, a legalização de seus direitos é recente. Durante longos períodos, as crianças vivenciaram descasos e violências. No século XIX, os olhares se voltam para essas crianças, “o processo de transição de mão de obra escrava para livre acentua-se e os filhos libertos de mulheres escravizadas tornar-se-iam os novos trabalhadores nacionais.” (PORTELLA, 2011, p. 6). Nesse sentido, o Estado vai pensar a educação da criança e a infância que passa a ser observada a partir da ótica econômica, psicológica, criminalista e sanitária. A educação torna-se disciplinadora, os corpos educados para atenderem uma determinada demanda social, por serem esses corpos de infâncias órfãs. Portanto, cabiam as instituições como asilos, espaços para ofícios e aprendizes, conter, controlar e civilizar os considerados degenerados.

As creches vão surgir na Europa e nos Estados Unidos, de acordo com alguns relatos de pesquisadores, e se expandem para outras localidades. Em 1767, a França funda a primeira creche sobre a orientação de Padre Friedrich Oberlin. Seu surgimento se deu devido ao processo de urbanização e da forte presença da mão de obra das mulheres nas

¹³ A Lei do Ventre Livre foi promulgada em 28 de setembro de 1871 até 1879, sobre influência da Revolução Francesa. Lei abolicionista que determinava liberdade aos filhos de escravizadas/os nascidos a partir de 1871.

fábricas. Já no Brasil, Kuhlmann (1998) aponta a influência do período republicano ao favorecer essa iniciativa, em 1889. Contudo, com a expansão da economia, outras creches foram aparecendo em todo país principalmente na década de 40 do século XX.

Para Kramer (1998) o surgimento de creche no Brasil favoreceu algumas famílias a garantia de cuidado com seus filhos. Mas, as crianças pobres eram direcionadas as creches por seu caráter assistencialista. Para Kramer, a sociedade capitalista, o estilo urbano e industrial assumido pelas cidades mudaram e alteraram a relação com a criança e levaram as preocupações com as infâncias. As creches passaram a integrar as crianças pobres amenizando os problemas sociais, embora institucionalizadas, as creches mantinham seu caráter assistencialista na acolhida dessas crianças. Só depois, as creches foram direcionadas a seu caráter pautada no desenvolvimento da aprendizagem.

A constituição Federal de 1988 vai assegurar o direito de educação para todos. Nesse sentido, a educação das crianças passa a ter o respaldo legal do Estado ao garantir os direitos universais sem distinção de classes. Essa ideia de assistencialismo começa a ser substituída pela necessidade do desenvolvimento integral das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, junto a constituição reforçaram o direito de acesso das crianças de 0 a 3 anos a creches e de 3 a 5 anos na pré-escolas. Esses avanços favorecem as crianças estarem inseridas nos processos formativos, embora ainda exista muitas crianças sem acessos a uma educação de qualidade.

O Estatuto da criança e do Adolescente (ECA/1990) já determinava ao Estado o dever de assegurar o atendimento a creches e pré escolas as crianças de 0 a 5 anos, através da Lei n.8.069/julho de 1990. Outro aspecto importante é que o ECA, assegura alguns direitos da criança e ao adolescente, reforçado no capítulo III, art. 49 a respeito da liberdade religiosa, da sua crença e o direito do convívio sem nenhum tipo de opressão. Ao tratarmos da Educação Infantil devemos reconhecer que esses direitos conquistados constitucionalmente não se resumem apenas a sala de aula, mas pauta também a sua subjetividade e identidade. Nesse contexto, o art. 18, diz o seguinte;

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou

outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.” (ECA, 1990, p. 191).

Diante desse contexto, a criança está assegurada na escola em relação a sua liberdade de culto, tradições e pertencimento. A escola nesse sentido, deverá interagir com esses direitos fundamentais de liberdade religiosa respeitando essa livre escolha, os corpos que adentram esses espaços com suas histórias, suas memórias e heranças históricas. E isso implica assumir novos papéis determinantes na construção de uma pedagogia transgressora na relação com essas crianças.

No Brasil, a Educação Infantil é assegurada pela Constituição Federal e apesar de ser concedida como garantia de direitos para todos, ainda há exclusão e inúmeras dificuldades de sanar os problemas relacionados ao acesso e permanência de algumas crianças em escolas. Além disso, o racismo se faz presente contrariando a legalidade de direito garantido pela constituição quando afirma que todas as crianças têm direitos a educação, ao respeito, a liberdade de culto e a convivência digna.

Diante disso, Rosemberg afirma que;

As esperanças trazidas pela nova constituição foram frustradas, em parte, na meta de construir um país que, além de garantir as liberdades democráticas (o que vem ocorrendo no plano político), oferecesse igualdade de oportunidades a todos(as) os(as) cidadãos (ãs), o que tem sido mais difícil e moroso. (ROSEMBERG, 2012, p.19).

Para a autora, reforça que existem demandas sociais que não foram supridas nesse espaço tempo. “De um lado, uma legislação avançada que reconhece os direitos de todas as crianças; e de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, dificultando na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania.” (ROSEMBERG, 2012, p.19). A autora tem se dedicado aos estudos desses marcadores sociais que colocam as crianças em total desvantagens de acessos.

Retomamos as discussões sobre as creches no Brasil, e a condição das crianças negras. De acordo com Rosemberg (2012), as crianças de 0 a 3 anos de idade são invisibilizadas e poucos estudos abordam o seu apagamento nas produções acadêmicas. A autora tem se dedicado nos estudos sobre creches e reforça que por ser esta, uma instituição para os bebês é na maioria das vezes discriminadas. Nesse contexto, suas

pesquisas demonstram a discriminação racial, o lugar social de desvalorização que cada criança, de creches e pré-escolas estão inseridas.

A educação da criança inicia tardiamente, e para que as crianças ocupassem seus espaços enquanto sujeitos de direito foram necessárias muitas lutas. Na década de 80, as lutas se intensificaram, nesse período, o Movimento Negro buscou alternativas para que a Constituição Federal abarcasse as questões relacionadas ao racismo e o preconceito no contexto da educação brasileira. A Constituição como documento importante, institui os direitos da criança a Educação Infantil, creche e pré-escola até seus cinco anos de idade em seu capítulo IV.

Nesse contexto, a constituição vai assegurar a criança o direito a Educação Infantil em sua primeira etapa da Educação Básica. Outro fator importante é a garantia desses direitos assegurados família, pelo Estado e pela sociedade no Art. 227,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO, 1988, p. 22).

Essa conquista insere as crianças e infâncias na luta por direitos a vida, a dignidade humana e ao respeito. O intuito das lutas travadas pelos movimentos sociais pós ditadura era alcançar não só o reconhecimento como sujeito de direito na sociedade, mas para que toda a sociedade brasileira tivesse acessos para construir suas narrativas de vida a partir da educação. Ao fazer referência a educação como direito de todos, a lei traz o seguinte, no seu Art. 5º

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (COSNTITUIÇÃO, 1988, p.22).

A lei assegura a educação como direito de todos. Embora muitas crianças e jovens ainda se encontre em situação de desigualdade de acesso à educação em todos os níveis. A lei trouxe avanços no combate ao racismo inseri como crime inafiançável, criminalizar esses atos é equiparar as relações sociais. A igualdade está fundamentada na lei, mas as contradições ainda existem principalmente nos aspectos educativos. A Lei faz a referência

em relação ao racismo, mas o sistema de ensino brasileiro, seja da creche a outros níveis ainda são afetados pela estrutura racista estabelecida nas escolas. As instituições de Educação Infantil ficam presas no educar e cuidar como princípios básicos, mas esquecem do educar para as vivências plena e respeitosa sem discriminação.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI). O documento elaborado pelo Ministério da Educação tem como objetivo auxiliar os/as professores/as da Educação Infantil no atendimento e ações educativas das crianças. Nesse documento são colocadas não só a atuação dos professores para com as crianças, mas a importância de os docentes compreenderem o seu saber/fazer em sala de aula. O RCNEI, visa garantir aos professores o processo formativo dessas crianças na medida que estão como responsáveis no direcionamento de seus aprendizados.

Além disso, o ano de 1998 foi elaborado também o as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – (DCNEI), documento que orienta a modalidade de ensino na vertente da Educação Infantil no Brasil. Esse documento tem grande importância por pautar a educação em sua pluralidade. São essas diretrizes supracitadas que reforçam as escolas, seus currículos a equipararem as relações de convivências com jovens e crianças em sala de aula. Embora, as instituições de ensino ainda insistam em manter uma educação verticalizada.

Ao trazermos esses relatos históricos buscamos construir uma linha do tempo demonstrando o percurso da Educação Infantil, as ausências, os avanços e as prováveis mudanças. Reforçamos ainda, que temos uma longa caminhada para que as crianças negras, entre outras, vivenciem a educação de fato, sempre com autonomia, criticidade e respeito. Nessa busca constante, vale salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais vêm orientando o Ensino da História e Cultura africana e afro brasileira; nos currículos da educação pública e privada para que nas salas de aula sejam desenvolvidas as relações plenas de convivências, reconhecimento e respeito com as crianças.

3.3 A Identidade

O conceito identidade tem sido muito discutida por autores/as conceituados/as. Por serem as questões sobre identidades fundamentais para compreendermos desde a

cultura, os sujeitos e os conflitos socioculturais. A relevância de compreender identidade nos direcionam aos lugares instituídos onde o racismo legitimado pela hegemonia brancocêntrica atua como demarcador de corpo, histórias e cultura. Podemos pensar identidade a partir do diálogo interseccional e longe dessa identificação fixa, única e estática ao qual foi estabelecida. Para Gomes (2012) as identidades são construídas nas relações sociais e longe dessa realidade fixa.

No Brasil, as identidades são atravessadas por três matrizes que nos formam, a indígena, a africana e a eurocêntrica. Para Santos (2008) apesar das infâncias afrodescendentes terem suas ancestralidades como ponto em comum, “a identidade da criança afrodescendente se dá com base nos múltiplos elementos, pelo fato de ser multifacetada e complexa no sentido de que possui elementos diversos oriundos de grupos étnicos africanos e racionalidades distintas.” (SANTOS, 2008, p.41). Destacamos que a identidade da criança negra é negada desde as narrativas produzidas nas escolas sobre a sua descendência.

Partimos da compreensão de que o colonialismo cravou no imaginário social a inferioridade racial a partir da dominação europeia. Nessa perspectiva, corpo, religião e cultura não foram poupados das ações normatizadoras que levam as crianças a não se enxergarem enquanto produtores/as de conhecimentos. Além disso, as crianças são influenciadas tanto pelas mídias, pela literatura e pelas atitudes que observam na sociedade e em seu seio familiar. Contudo, o currículo precisa ser questionado e discutido. Pois, a partir de suas ações se constituem os atos de currículo que serão assimilados no cotidiano. O currículo nesse sentido, sendo um “Documento de identidade” Silva (1999) produz subjetividades sobre as identidades em sala de aula. Os sujeitos nesse discurso identitários, têm suas vivências, experiências e saberes articulados ao que trazem de seus processos culturais, e muitas vezes não são considerados e nem reconhecidos na escola.

Para Almeida¹⁴ (2018) o racismo é estrutural e interfere diretamente nas identidades de grupos considerados minorias. Em um evento online intitulado: “Identidade também é diferença,” o autor aborda a identidade a partir da auto afirmação do eu. Para ele, toda identidade tem a sua diferença. Ou seja, quando o sujeito se identifica como pertencente a determinado grupo e se auto denomina, ele de certa forma cria sua

¹⁴ Almeida Silvio, Identidade também é diferença.
<https://www.youtube.com/watch?v=vD27y-daGoY>

contra face. Quando o sujeito se identifica com certo grupo, está de certa forma, estabelecendo uma distinção. Para Almeida, a identidade nos forma enquanto sentimentos e enquanto possibilidades diante da vida, do mundo, das representações que firmamos entre pessoas. A identidade é política está envolvida em todos os contextos e nas formas de existir sendo esta parte da subjetividade.

A ótica conservadora que marca a história da educação brasileira permitiu a muitas crianças terem suas identidades marcadas por tempos históricos descontextualizados. Retomamos aqui, a exemplo, as histórias narradas nos bancos escolares. A história do Brasil contada em uma ótica totalmente desvinculada de suas realidades de vida, da cultura e de seus saberes. É importante questionar como as narrativas produzidas pelas escolas, pelos livros didáticos e na manutenção de práticas educativas ultrapassadas atravessam essas identidades?

Nesse viés, é impossível falar de identidades sem trazer para o cerne das discussões o livro didático, as literaturas infantis, os conteúdos que forjam atos de currículos nos processos formativos dessas crianças. Já tomamos como exemplo, o livro didático, bastante debatido e criticado por seu conteúdo marcadamente eurocêntrico. A escritora Julie Dorrico (2019) tem contribuído com a literatura indígena, ao escrever o livro *“Eu sou Macuxi e outras histórias,”* protagonizando e apresentando as crianças, novas formas de compreender o mundo, os povos indígenas, longe dessa concepção padrão já mencionada. O livro traz conhecimentos, experiências, memórias históricas, significativos para descolonizar e ressignificar o contexto da educação no Brasil.

Assim como, a literatura afro-brasileira na perspectiva africana, surgindo como divisor de águas, junto a literatura indígena na luta por ressignificações. A escritora, Ana Fátima Santos, protagoniza a valorização das crianças negras na Educação Infantil, através dos livros; *“Makeba vai à escola”* e *“Tunde,”* bastante utilizados em sala de aula. A autora em suas ações tem contribuído para projetar uma educação mais digna, respeitosa e representativa a partir desse olhar para as infâncias, as crianças negras. Ambas literaturas produzem sentidos para o currículo da educação básica e para a atuação de professores. Além disso, projetam a escola para a inserção de Políticas Públicas de valorização a vida, a dignidade humana e ao respeito de todos os envolvidos com a escola e essas formações.

As infâncias no Brasil têm suas identidades ainda confrontadas pelo racismo estrutural. As ações desenvolvidas nas escolas, na maioria das vezes veem de

contribuições de pesquisadores/as negras/indígenas que adentram as escolas e promovem seus estudos, suas ações direcionando a escola públicas para a inserção de políticas públicas. Pois, ainda tem a ausência de reparações nos currículos instituídos, nos atos de currículo estabelecidos pelos processos formativos. Devemos fazer valer os direitos fundamentais das crianças e desenvolver atos de currículos que promovam a comunidade e as identidades.

Para Hall (2003) a identidade não se fecha em si. É complexa e está em constante transformação. O autor faz suas leituras de mundo atribuindo a identidade as questões política e socioculturais ao distanciar dessa visão monolítica, estática e limitada em que se pensava a identidade. A obra *“A Identidade na Pós-modernidade,”* Hall concebe identidade como reordenamento. Nisso, são as mudanças estruturais, os deslocamentos, a “crise de identidade” que fragmentam essa identidade homogênea realçando assim, a heterogeneidade do indivíduo no que diz respeito a gênero, raça, etnia, classe e nacionalidade. O autor desvia dessa ideia de solidez, da identidade fixa ao discutir o viés da subjetividade. Hall (2003) centraliza o sujeito no mundo, no tempo e em seu lugar cultural. Ele pensa as identidades na pluralidade das relações históricas e sociais e em seu hibridismo garantindo novos lugares identitários.

A identidade está relacionada as relações socioculturais e de poder. De acordo com Silvio Almeida (2018) esta relação identitária não está fora da história, do contexto social e político. Pois, as relações que estabelecemos com os sujeitos, com os lugares, com o modo que nos relacionamos como o mundo formam as nossas subjetividades e possibilidades de compreensões do outro e de si. É nesse sentido, que o autor afirma que, a identidade não se desconecta das relações sociopolítica porque interliga com o modo de viver, com as relações econômicas, as hierarquias de produções, a divisão social do trabalho e a classificação dos sujeitos nessa esfera social.

Podemos então, perceber como determinados padrões são colocados no lugar de identidades aceitas e identidades subalternizadas. Bhabha (1998) se vale do discurso colonial ao abordar “O lugar da cultura”. Ele reforça que as relações de poder são fortalecidas no intuito de criar grupos menos favorecidos e desiguais perpetuando assim, a dominação. “As culturas periféricas” são/foram criadas nesse binarismo hegemônico, pois, exerce o domínio sobre as identidades dos sujeitos. O discurso colonial tem como binarismo: homem/mulher, bárbaro/civilizado, branco/negro, aspectos já questionados

pelos estudos pós culturais. Essa complexidade articulada pela relação de poder colonial reflete no campo da cultura, da política, da economia, dos saberes e das identidades.

No Brasil as identidades de crianças negras, indígenas e ciganas são a todo tempo negligenciadas. A Lei 10. 639/2003, junto a 11. 645/2008 vão justamente trabalhar essas questões do resgate histórico dessas culturas em sala de aula. Buscando principalmente essa reconstrução a partir dos livros didáticos inseridos na sala de aula. Por longos anos, os currículos da educação brasileira alimentam o silenciamento de temas relacionados as identidades desses grupos culturais. Sacristán (1995) frisa as escolhas feitas no currículo, nos conteúdos ao tratar sobre os conhecimentos que integram o processo formativo dos sujeitos. Nisso, ele aponta que os conhecimentos eleitos formativos no currículo são definidores ao eleger o que se ensina e para quem se ensina.

Dessa forma, a ausência das questões étnico racial e seus processos identitárias tem sido contestada por muitos pesquisadores negros. A luta política por reconhecimento e representatividade tem se concentrado em torno da educação das crianças negras, devido ao forte indício do racismo estrutural. Reconhecer as identidades e suas presenças em sala de aula é construir novas formas de convivência fraterna. A pesquisa se inscreve nesse viés, na busca de atos de currículo que potencializem essas existências.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA ETNOPESQUISA CRÍTICA E MULTIRREFERENCIAL

O ato de pesquisar remete à curiosidade, às inquietações, às buscas, às motivações. E como docentes somos eternos/as pesquisadores/as por estarmos envolvidos nas práticas diárias, nos cotidianos e vivências com os nossos educandos, nos responsabilizando, pois, fora do contexto de sala, continuamos implicados/as em compreender as necessidades formativas dos sujeitos.

Nesse sentido, essas são itinerâncias e implicações que se intensificam quando o lugar nos move, nos impulsiona as compreensões e buscas de meios de respostas às nossas inquietações. O ato de investigar nos impulsiona a romper com olhares homogeneizantes, inserir-se em outras possibilidades de escutas, de releituras e ressignificações de saberes. Essas buscas instigam-nos a imbricar, a alterar, rasurar, reescrever outras relações e relações outras de mundos. Partindo desse contexto, o estudo traz a abordagem qualitativa ancorada na etnopesquisa crítica e multirreferencial, com inspirações etnográficas que pautam a hermenêutica, sendo que se baseia em um estudo que permite à pesquisadora, a vivência, a experiência formativa diante do contexto pesquisado (MACEDO, 2004).

A pesquisa de cunho qualitativo abrange o entendimento do social, as compreensões dos lugares, do lugar do outro, de suas experiências e representações identitárias. Pois, interpretar uma determinada realidade social exige com precisão em considerar os fenômenos, as histórias dos sujeitos e suas realidades sócio históricas. Segundo Minayo (1999), a pesquisa qualitativa é o que não se quantifica, responde nas singularidades as questões de interesses que atentam para a realidade dos sujeitos e suas especificidades, atuando em um universo de “significados e crenças” (1999, p.21). De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa considera o ambiente e o seu contato nas trocas simbólicas do/a pesquisador/a com o que está sendo pesquisado. O foco na interpretação é uma constante considerando, assim, a perspectiva dos sujeitos e do/a observador/a.

A pesquisa qualitativa em sua interface traz o “rigor,” mas não o rigor cientificista, autoritário e nem essa rigidez de procedimentos e técnicas metodológicas. Mas, o rigor epistemológico implicado nas questões dos atores sociais, sem perder de vista a singularidade e a complexidade. A intenção nesse contexto é que autores curriculantes situem-se frente às suas escolhas teóricas e epistemológicas necessárias às

elaborações processuais de forma ética e estética (MACEDO; GALLEFI; PIMENTEL, 2009). É tornar-se aprendiz de si mesmo e implicarem-se nas experiências e concepções outras de mundos, tecer as primeiras linhas de possibilidades de transformações sociais. Imbricar-se incessantemente, “autorizar-se,” alterar, produzir constantes diálogos na produção de conhecimento. Dessa forma, Macedo (2009) diz:

Quanto ao sentido de rigor com o qual transversalizamos o argumento deste ensaio, poderíamos afirmar sem muitas dúvidas que, para nós, a busca do rigor significa a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas, da pesquisa dita qualitativa (MACEDO, 2009, p.75).

Para o autor, o rigor outro faz nuances a outras luzes que direcionam o caminhar na pesquisa, assim, como o rigor Inter/crítico para uma etnopesquisa política, ética e comprometida. Portanto, não podemos nos distanciar dos valores e concepções por conta de uma rigidez epistêmica presente nas ciências “mais duras.” Nem no cientificismo em suas produções racionalistas, e sim enxergar no rigor outros elementos que orientem a romper com olhares positivistas que produzem verdades absolutas.

Nessa definição metodológica faz-se necessária a escolha pela etnopesquisa crítica e multirreferencial, pois permite a percepção do campo, a escuta sensível, acolhedora e compartilhada. A etnopesquisa ancora-se na etnometodologia que, enquanto abordagem teórico-metodológica, surge em 1960 nos Estados Unidos e desenvolve-se ao longo do período na obra de Garfinkel¹⁵, abordando a importância de uma ciência interpretativa com o olhar para a subjetividade.

A etnometodologia como corrente do pensamento ancorada na sociologia trabalha com compreensões, realidades, vivências e cotidianos. Justamente para contrapor a ciência positivista, Garfinkel, a partir da etnometodologia, gera discussões contrárias a partir do seu olhar social, no qual os sujeitos seriam vistos como partes de um processo formativo e não meros “idiotas culturais”, pois produzem sentidos.

As elaborações teóricas de Garfinkel iniciaram em período de muita efervescência política e social devido às constantes mudanças na década de 60, em termos políticos e sociais. Além de gerar discussões contrárias a esta sociedade, a proposta

15

Harold Garfinkel inaugura a etnometodologia nos anos 1960, com a publicação da obra *Studies in Ethnomethodology* (1967).

etnometodológica do autor passou a ser associada à “contracultura”, de acordo a Rawls¹⁶, por isso o fez ser considerado, anti-intelectual. Outro aspecto também foi o fato de suas ideias serem desconsideradas pelo simples fato de Garfinkel pertencer a uma minoria judia, sua origem racial e social era determinante nesses aspectos supracitados.

Na América do Norte, o período de 1939 a 1946 foi preocupante para o etnometodologista, pois, por diversas vezes, Garfinkel foi impedido de acessar hotéis e restaurantes, os quais eram reservados a brancos. Essas experiências discriminatórias lhe permitiram observar, refletir, questionar essas disparidades e o levou à produção intelectual, que versou sobre as desigualdades raciais. Dentre esses aspectos, Garfinkel alterou o território¹⁷ epistemológico da ciência social, reorientando o objeto, e, dentro desse sentido, deixando de ser o objeto natural para tornar-se objeto social. Deixa de ser norma, regra tradicional, consenso, para tornar prática constitutiva (RAWLS, 2018, p. 443).

É nessa perspectiva que autores como Coulon, (1995), Macedo (2012) que, ao publicarem seus estudos etnometodológicos, criaram condições interpretativas para que o contexto da educação brasileira tornasse palco para pensar subjetividades, relações humanas, processos formativos e trocas experienciais nos cotidianos com os atores sociais. Na obra desses autores, encontramos viés teórico para pensar/repensar o campo da pesquisa qualitativa e etnopesquisamultirreferencial. Seguindo essas vertentes epistemológicas, Macedo¹⁸ baseia-se nas inspirações teórica de Garfinkel (1984), Coullon (1995) e Ardoino (2012) para retratar as práticas, as ações e as articulações dos saberes cotidianos dos sujeitos.

Muitas dessas inspirações surgem em uma das suas obras intitulada *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências Humanas e na Educação*, quando Macedo traz suas inspirações e reflexões teóricas a respeito das compreensões dos etnométodos, a partir das experiências dos atores sociais e do campo da pesquisa. Diante disso, Macedo (2004), aborda:

¹⁶ RAWLS, Anne Warfield. *Os Estudos de etnometodologia de Garfinkel: uma investigação sobre os alicerces morais da vida pública moderna*. Tradução: Dermeval de Sena Aires Júnior. Revista Sociedade e Estado, Editora, Vozes, 2018.

¹⁷ RAWLS, Anne Warfield. *Os Estudos de etnometodologia de Garfinkel: uma investigação sobre os alicerces morais da vida pública moderna*. Tradução: Dermeval de Sena Aires Júnior. Revista Sociedade e Estado, Editora, Vozes, 2018.

¹⁸ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e coordenador do Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE FACED-UFBA.

As ideias de reflexão e inspiração emanam, acima de tudo, da necessidade de explicitar pressupostos e referências e cuidado crítico com a pluralidade a abertura ao inacabado e à realidade empírica construída e reconstruída por seus atores; atenção com a irremediável indexalidade – flexibilidade e tempo – historicidade da ação humana e seus sentidos, assim como a construção de uma vigília constante, no sentido da recusa da teoria que se quer verdade única, perversa prática de pensar a realidade nossa de cada dia – incluindo a do outro fora de suas perspectivas (MACEDO, 2004, p. 35).

A fala do autor implica a realidade vivida e experienciada. Além de, tecer crítica a ideia de verdade única. O não reduzir o conhecimento à perspectiva singular, desconsiderando a pluralidade e a diversidade. Diante disso, o autor opta por uma visão aberta, multirreferencial, plural no que consiste perceber o outro e suas implicações na cena formativa como produtores de sentidos. Isso implica em nós, essa vigilância de não sermos donos/as da verdade e nem anular o que os sujeitos trazem de suas experiências e vivências. Ressaltamos aqui, a forma como a ciência se encarrega dessa objetificação ao mesmo modo que prega a neutralidade. Nesse contexto, devemos fugir dessa arrogância formativa de enxergar o outro como produtos ou resultados.

Para esse estudo, a etnopesquisa multirreferencial valoriza a multiplicidade e constitui-se na pluralidade. De acordo com Macedo (2012), a etnopesquisa crítica não pode ser vista como algo ou polo monolítico atribuído à neutralidade ou significados autoritários, pois não devemos carregar uma única ideia de verdade, nem distanciarmos da realidade pretendida com o olhar positivista ou pré-moldado. A intenção é partir do que seja uma pesquisa qualitativa fenomenológica, pautando-se nas realidades, nas relações humanas e na historicidade. Isso porque o campo do objeto de pesquisa tem suas implicações, significações e representações.

A partir da etnopesquisa crítica foi possível as compreensões, a descrição de uma determinada realidade; do desconhecido, o que se pretendia encontrar na perspectiva do etno, junto ao olhar multirreferencial, permitindo o diálogo intercrítico, sendo possíveis nesse contexto as seguintes análises: as narrativas, as implicações, a atenção e o olhar as subjetividades. O etno remeteu às muitas representações, pois nos aproximou dos atores sociais, da cultura, da comunidade, por assim dizer trouxe as identificações com o que se pretendia, isto é, o *locus* da pesquisa. Essa aproximação com as relações históricas a partir da etnografia.

Diante disso, para este estudo as inspirações etnográficas se faz presente nas compreensões e elucidação dessa pesquisa. A etnografia como dispositivo de pesquisa heurístico e formativo, segundo Macedo (2018) interage com o campo da pesquisa como

um método de pesquisa desimplicado, assumindo, assim, suas implicações a partir do olhar da pesquisador/a. Macedo (2018) compreendem a etnografia e suas inspirações como opção epistemológica, metodológica e política. Para o autor, existem nessas nuances as experiências aprendentes diante dessas constelações de saberes, do lugar das vivências e das experiências. Nessa perspectiva, a etnografia constitui em signos de aprendizagens, significados, representações e narrativas.

O olhar etnográfico é um exercício diário para o pesquisador que adota a atitude de investigação não só em termo teórico metodológicos, mas, também, em termos éticos e políticos de aprender sobre e com os sentidos e significados da emergência ontológica dos sujeitos e sua dinâmica cultural. (MACEDO; MACEDO DE SÁ, 2016, p. 76).

Consideramos nesse processo o olhar fecundo, a descrição indexável, os sentidos apurados na busca dessas compreensões formativas em que envolvem os saberes e as identidades. Assim, a partir das falas dos sujeitos, e nessa lógica da construção de sentidos, nos atemos a multiplicidade, pois, ao tratar da ressignificação de atos de currículo no processo formativo de crianças negras buscamos atuar com os processos identitários que envolvem as questões sociais imbuídas na prática docente.

4.1 ANDANÇAS E ITINERANÇAS HEURÍSTICAS

O caminho se faz no caminhar (Morin, 1996).

Pelo exposto, afirmamos que caminhar no viés da etnopesquisa crítica exige outros olhares para as vivências, o lugar o cotidiano. Um jeito de caminhar despreendido dos modelos prontos e reducionistas que tratam o campo como fonte certas de reprodução de dados. Nesse sentido, insistir em trilhar o caminho é projetar-se para o futuro do devir, sem ideias pré-construídas, conforme aborda Paim (2013):

Porque insistimos em fazer o caminho antes de iniciar a caminhada? Já nos dizia o poeta que “o caminho se faz ao caminhar” e quando se trata de pesquisa essa é uma premissa básica a qual não devemos nos apartar. Com isso, não quero dizer que o pesquisador deve andar de forma desatinada sem perspectivar a caminhada, traçar um percurso e objetivar o destino. É fundamental saber de onde se está partindo e onde se deseja chegar, ainda que trilhas sejam abertas em meio ao caminho, desvios sejam necessários ante o mover do andarilho e a viagem nos conduza a outros destinos imprevistos (PAIM, 2013, p. 56).

A abordagem de Paim retrata o campo e o que se esperar deste. O caminhar leva a questionar a partida, o percurso, aonde chegar ao mostrar que nada, absolutamente nada, está pronto, definido, e sim, na incompletude, na falta, isso porque somos esses “seres faltantes”. (Grifos nosso, MACEDO, 2019). Nesse sentido, convém destacar a longa caminhada desde a aprovação no mestrado no ano de 2019 até findar o este construto. De início as disciplinas, os levantamentos bibliográficos foram atribuindo formas para a pesquisa. Ao ponto que outras descobertas foram surgindo e permitindo novos olhares para o contexto social das crianças negras inseridas nessa escola pública pesquisada e seus processos formativos.

Para além das leituras e visitas em sites do Scielo e da Capes, as inspirações etnográficas levaram a outras possibilidades formativas ao nos inserirmos no contexto do campo da pesquisa. Nesse caminhar etnográfico com a pesquisa, foram possíveis ainda em 2019 visitar o Museu da Misericórdia, a escola Municipal João Lino, as atividades realizadas no espaço de capoeira e no Museu de Azulejaria no Bairro do Pelourinho, constituindo assim, nossas presenças em momentos anteriores a pandemia. Abaixo, registro desses momentos e dos encontros com os atores sociais nesse desenvolver pesquisa no ano de 2019.

Nas imagens abaixo, as/o docentes Cristina Santos, Rosiete Sousa e Marcelo Caetano do Timer Leste, visitaram os espaços da escola e dos Museus e construíram esse diálogo junto ao coordenador da Escola João Lino.



Ilustração 1:arquivo pessoal: visita a escola e os espaços de aula no Pelourinho em, 2019.

Folder ilustrando a “Mostra Pedagógica” e abertura do carnaval da escola. As crianças dos grupos 02, 03, 04 e 05 foram as responsáveis pelas produções das atividades afrocentradas na escola a partir do apoio das docentes. Os pais visitaram os espaços para conhecer todas as produções que ficaram expostas em alguns museus no Pelourinho.



Ilustração 2: Foto cedida pela coordenação da Escola João Lino.

Os/as mestrandos/as e doutorando da disciplina Currículo da Universidade Federal da Bahia foram visitar a “*Mostra Pedagógica*” da escola para conhecer as atividades realizadas pelas crianças e suas autorias. Além disso, foi possível também manter um diálogo com a educadora e contadora de Histórias africanas e afro brasileira, Carla Pitta, sobre suas produções de currículo nos espaços do Pelourinho, juntamente com o Coordenador da escola.



Ilustração 3: Foto de arquivo pessoal.

Apesar disso, ressaltamos que o campo da pesquisa também foi marcado pelas incertezas, pelos desencontros, pelos reencontros e outras possibilidades formativas. As trocas presenciais no campo da pesquisa não foram mais possíveis por conta da pandemia causada pela COVID-19, iniciada ali em março do ano de 2020 aqui no Brasil. As reinvenções práticas, as reinterpretações do campo da pesquisa foram necessárias. Nesse sentido, as interpelações do campo da pesquisa nos levaram a refazer o caminho para continuidade desse construto. Diante do exposto, faço jus à epígrafe acima, “o caminho se faz no caminhar”, é nesse sentido que, Paim parafraseia o poeta, e logo afirma, que, *[...] Ainda que trilhas sejam abertas em meio ao caminho, desvios sejam necessários ante o mover do andarilho e a viagem nos conduzam a outros imprevistos.*”

A pandemia causou a maior crise de saúde pública no mundo, provocando o fechamento de escolas, o afastamento de jovens e crianças desses espaços e nosso

distanciamento social, estabelecido pela OMS (Organização Mundial de Saúde). Nos articulamos diante de novas possibilidades de fazer/pensar a pesquisa. Seguimos caminhando e nos fortalecendo na fala do nosso mestre Paulo Freire, ao afirmar que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (FREIRE, 1997, p.155).

Dessa maneira, reforçamos, que diante das interpelações, dos imprevistos, não encaramos o campo como certeza, pois, conforme explicita Macedo (2009).

Aqui está a consciência da complexidade que nos mostra a necessidade de lidar com a incontornável impermanência das coisas e, por consequência, com o incontornável inacabamento das nossas compreensões, o que nos faz sempre, como humanos, na e pela falta do outro. No caso de nós, pesquisadores, a perspectiva da complexidade nos recomenda nos prepararmos para trabalhar com a multiplicidade e os movimentos incertos dos fenômenos, das suas possibilidades conjugadas, híbridas e entretecidas. (MACEDO, 2009, p. 107).

Nessa busca, a etnopesquisa crítica nos permitiu dialogar com essas vertentes incertas, por certo, Macedo (2009) nos alerta sobre a complexidade do campo, com os “incontornáveis inacabamentos.” Mas, nos reestruturamos ao modo remoto, nos reorganizamos e nos readaptamos aos novos trâmites educativos, dentro dessa modalidade do tempo híbrido. Contudo, não foi possível uma observação participante em sala de aula, portanto, fizemos usos de questionários, das entrevistas, das análises de documentos para compor as configurações desse trabalho.

4.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal, localizada na rua Maciel de Cima, no Terreiro de Jesus, no bairro do Pelourinho, em Salvador/BA. De acordo com a gestora da escola, o espaço onde funciona foi doado pela comunidade Espírita, intitulada: *Instituto Kardecista da Bahia*, em 1999, e por isso funciona no seu anexo. Embora, a escola seja extensão do Centro Espírita, anterior a sua doação, existiu um Decreto que regulamentou a sua função reforçando o convênio com a Secretaria da Educação do Estado, pois essa escola já havia funcionado antes e atendia alunos de outras séries e com as mudanças ocorridas no bairro do Pelourinho, a Escola fez valer outro

convênio, agora, com a Secretaria de Educação Municipal de Salvador/BA, de acordo com a portaria 006/99 – DOM.

Assim como outras instituições no Brasil, essa também passou a funcionar em caráter assistencialista e emergencial, acolhendo as crianças carentes do Pelourinho. O prédio/escola mantém uma estrutura antiga e diferente de uma escola convencional, com espaços adequados para a acolhida das crianças e por isso não garante a elas usufruírem de uma área de lazer que comportem todas as etapas de desenvolvimento da Educação Infantil. Nesse sentido, a estrutura física torna-se inviável a outras práticas pedagógicas, o que de certa forma levou os gestores da escola a articularem outros formatos educativos para essas crianças, apostando assim, em parcerias com os locais ociosos do Pelourinho, como Museus e Teatros.

Nesse sentido, a logística da escola contribuiu na construção de outras linguagens formativas para a inserção dessas crianças em outros espaços culturais no entorno da escola. Essas trocas, além muros permitem as crianças desenvolverem e cumprirem outras etapas da Educação Infantil configurando assim, no brincar livre e nas vivências e experiências culturais.

A escola funciona no turno de 40h e integra da creche a pré-escola. Atende aproximadamente 103 crianças dos grupos 02 ao grupo 05, com um quadro de sete professores, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino, que atua também como coordenador Pedagógico. A instituição conta ainda com os serviços de três auxiliares que prestam apoio em sala de aula, auxiliando o trabalho pedagógico das docentes denominadas como, ADIs. Em relação a sua estrutura, a escola possui 3 salas de aula, 2 banheiros, 1 cozinha e uma sala da Diretoria e da coordenação. As atividades complementares realizadas pela secretária da escola são feitas no corredor que dá acesso as trocas formativas com esses professores.

A escola localiza-se em um contexto de desigualdade intensa, pois, apesar das transformações ocorridas no Pelourinho no período de reformas dos casarões e das políticas promovidas para o turismo, em 1992, o bairro ainda mantém em suas estruturas muitas questões relacionadas ao racismo estrutural, a pobreza e a evasão escolar. As crianças são em sua maioria negras ainda convivem em um cenário de invisibilidades. A escola tem em seu entorno as aproximações como as instituições culturais que fomentam também o combate ao racismo e a diminuição da pobreza. Nessas inter-relações algumas crianças e jovens mantém os vínculos com a Banda Didá, o Olodum, o Projeto Axé, entre

outros, configurando os cenários ricos de fomento a cultura. O que permite a escola favorecer trabalhos identitários sanando algumas vulnerabilidades a partir de um currículo flexível articulados aos saberes locais.

4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS OLHARES SOBRE O PELOURINHO

Alegria da cidade!
 A minha pele de ébano é.....
 A minha alma nua
 Espalhando a luz do sol
 Espelhando a luz da lua
 Tem a plumagem da noite
 E a liberdade da rua
 Minha pele é linguagem
 E a leitura é toda sua
 Será que você não viu
 Não entendeu o meu toque.
Jorge Portugal

A pesquisa foi realizada na cidade do Salvador (BA), conhecida como a maior cidade negra fora do continente africano. Algumas pessoas chegam a denominá-la como a “Meca negra”. Estima-se que 80% da população são de negro-afrodescendentes, segundo dados do IBGE de 2018. A cidade de Salvador é conhecida por sua singularidade e diversidade cultural. Seu legado histórico das três matrizes formadoras de sua identidade, a europeia, a indígena e a africana lhe garantem beleza.

A cidade de Salvador comporta essa diversidade de povos e a sua toponímia mantém uma estrutura de poder sobre a população. É nesse sentido, que a cidade de Salvador é caracterizada por uma falha geográfica que a divide entre cidade alta e cidade baixa. Essa divisão trouxe destaques aos fatores socioeconômicos, políticos e culturais do lugar. As relações de classes, neste sentido, são determinantes na acentuação de algumas desigualdades e perpetuam entre cidade alta e cidade baixa. O Elevador Lacerda é o marco divisório dos lugares, pois a cidade alta compõe-se de uma região com atividades comerciais e turísticas, e a cidade baixa, com formação de área litorânea, portuária e itapagipana, tem sua economia pautada nas prestações de serviços diversos.

A nível populacional estima-se que Salvador tenha 2.857.329 de moradores de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE ¹⁹de 2018. Sua área territorial compreende um número de 4.375, 123 o que representam em densidade demográfica 898,08 habitantes por quilômetro quadrado. A riqueza ancestral da cidade data-se pelos quilombos urbanos, heranças de cosmovisões indígenas e africanas. A colonialidade do pensamento geográfico esconde essas heranças históricas a partir dos traços das arquiteturas europeias.

O Pelourinho passou pelo processo da colonização corporal e mental com manutenção do modelo do capital escravocrata. Essa herança eurocêntrica mantida entre casarões controlou a mão e obra escrava, ocultou saberes, legitimou uma determinada cultura branca, mas essa relação de poder não conseguiu esconder as marcas históricas e materiais da escravidão que segundo o professor e historiador Dr. João José Reis, em entrevista ao Jornal *A Tarde*²⁰, em 2015, nos afirma que as marcas materiais que corporificam as casas, igrejas construídas pelos negros escravizados e que as lojas, subsolos e antigos sobrados atualmente formam as antigas “senzalas urbanas.

Pelourinho, bairro apelidado carinhosamente pelos baianos de “Pelô”, marca por sua singularidade e complexidade. Na origem etimológica da palavra, o termo Pelourinho está relacionado a uma coluna de madeira ou pedra, que erguida em praças públicas era utilizada para torturar, castigar pessoas consideradas criminosas em uma determinada época. De acordo com Lima²¹, esse objeto foi idealizado na Europa, na Idade Média, e trazido para o Brasil pelos portugueses no período de fundação da cidade do Salvador (BA).

O Pelourinho, bairro caracterizado por uma singularidade em termos de riquezas sócio-histórico-culturais, reconhecido pela sua importância cultural e por integrar um número visível de pessoas negras. Percebe-se um cenário turístico riquíssimo

¹⁹ Informações contidas nesse site: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/22374-ibge-divulga-as-estimativas-de-populacao-dos-municipios-para-2018>

²⁰ Informações contidas no site: <http://mundoafro.atarde.uol.com.br/tag/joao-jose-reis/>

²¹ LIMA, Joana Angélica Santos: *Aquele um estudo toponímico do Pelourinho*. Retirado do site: <file:///C:/Users/Cristina/Desktop/TEXTO%20CORRIGIDO/11227-Texto%20do%20artigo-30542-1-10-20171005.pdf>, visitado, em 2020.

frente a tantos descasos sociais. O vai e vem de pessoas, o sobe e desce de ladeiras já são rotinas construídas ao longo dos séculos. O disfarce da pobreza e da violência muitas vezes é mascarado entre as belezas arquitetônicas dos grandes casarões, igrejas e museus do terreiro de Jesus. A ideia de “baianidade²²” compõe o imaginário social da cidade do Salvador, atraindo números consideráveis de pessoas.

O bairro tornou-se conhecido pelo turismo étnico, os instrumentos de percussão, os grandes talentos musicais, a estética, as trançadeiras, as baianas, a musicalidade e os grandes artistas e escritores da região. A importância do lugar associa-se ao legado africano caracterizado pela afrodescendência visivelmente demarcada.

O bairro configura-se um polo de importância por localizar-se no centro da cidade do Salvador. Do século XVI até o início do século XIX foi o principal bairro da aristocracia baiana e o principal centro de domínio²³ político composto pelo poder colonial que enriquecia com o tráfico negreiro. Seu reconhecimento pelo valor patrimonial denota a forma como o poderio da época, estruturou a arquitetura²⁴ baiana com casarões, igrejas e edifícios legalizados pela coroa portuguesa e a igreja.

A planta da cidade do Salvador foi estruturada no desenho retangular, tinha como limites as portas do Carmo, o portal de São Bento, a Praça da Piedade e o bairro da Saúde, o mar a região do cais e o Porto. Assim, constitui-se como a capital mais importante e movimentada da época. A sua posição geográfica permitia o maior desenvolvimento dos itinerários terrestres e fluviais. De acordo com Bispo (2012), a sua posição geográfica ficava em uma encruzilhada, estando próxima de uma região agrícola, o Recôncavo Baiano, que seria responsável pela maior parte da produção açucareira que a Bahia exportava. Já Júlia Curvelo Jacobina de Brito²⁵ afirma que a cidade foi construída sobre uma falha tectônica, possibilitando dali um olhar estratégico sobre a Bahia de Todos

²² SANTOS, Jucelia Bispo dos. *Espaços públicos e construção de discursos: o Pelourinho como expressão da baianidade*. Site: https://redib.org/Record/oai_articulo663584

²³ Centro Histórico e turismo patrimonial: o pelourinho como exemplo de uma relação contraditória. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-34192012000200003#2, visitado em 12/01/2019.

²⁴ CEFELLI, G; PEIXOTO, P. Centro histórico e turismo patrimonial: o Pelourinho com o exemplo de uma relação contraditória. *Sociologia*, Porto, v. 24, p. 35-54, 2012.

²⁵ *Mapeamento criminológico do Pelourinho: a percepção dos comerciantes locais quanto ao impacto do crime na economia da região e as questões de segurança Pública*. Monografia. Salvador, 2016.

os Santos. Segundo ela, o sistema aberto construído proporcionou muitas riquezas pelos produtos de subsistências da lavoura de cana-de-açúcar e o fumo (BRITO, 2016, p. 29).

A planta da cidade foi trazida por Thomé de Souza, que construiu de forma que garantisse o olhar estratégico de vigilância para que nenhuma fragata aportasse com possíveis invasores. Essa foi a configuração do cenário do Pelourinho até meados do século XIX. Apesar do seu apogeu, mudanças significativas alteraram o seu cenário e no final do século XVIII e início do XIX, veio a decadência econômica e a desintegração da riqueza. Acredita-se que a nomeação da capital do Brasil para o Rio de Janeiro favoreceu o abandono da classe abastada que passa a constituir-se em novos bairros do centro de Salvador: Praça da Piedade, Dois de julho, Campo Grande, Vitória e Barra, constituíram-se em suas mansões.

O novo perfil socioeconômico marca a população do centro histórico de Salvador. A degradação física e moral intensificou por conta do contexto de pobreza e mendicância. O disfarce sistemático revelou uma verdadeira luta de classe e o modelo escravista estabelecido pela coroa portuguesa acarretou sérios problemas sociais à população local. A retirada da classe abastada, o descaso do poder público para com o povo acentuou ainda mais as exclusões. Muitos casos de epidemias, cóleras e abandono acometeram a vida de muitas crianças negras. Naquela época, Salvador registrou um índice de mortandade sendo documentado pela Santa Casa da Misericórdia.

A roda dos excluídos recebeu nesse período um número elevado de crianças abandonadas tentando conter a orfandade e o abandono²⁶. É importante ressaltar que a roda dos enjeitados, ou a roda dos expostos, continha os menores abandonados. D. João VI autorizou a sua criação, em 1726²⁷, em Portugal, mas a Bahia foi a primeira colônia a receber esse artefato, em 1734. A Roda era um artefato de madeira, em formato cilindro, posto em todos os Conventos e Casas de Misericórdia da época, com a finalidade de receber as crianças rejeitadas. “Esse artefato era fixado em muros ou janelas, no qual a criança era depositada e girando-o, esta criança era conduzida para dentro das

²⁶ De acordo com algumas pesquisas, não só crianças pobres eram abandonadas na roda, existiam crianças bem vestidas que por uma questão da moralidade eram colocadas na Casa da Misericórdia por rejeição da família abastada.

²⁷ A Roda dos Expostos conhecida também como roda dos Enjeitados tem sua origem na Itália na Idade Média quando familiares se livravam de crianças indesejadas. Em seguida, Portugal adota a “Roda dos Expostos”, conhecida como “Roda da Misericórdia”, instaurada pelo Papa Inocêncio III.

dependências de onde o cilindro havia sido instaurado, sem que fosse revelada a identidade de quem ali havia deixado a criança”.²⁸

O poder público no Pelourinho agia no total descaso com as crianças negras na época, e foi nesse contexto de invisibilidades que elas foram mantidas. Para as famílias pobres, abandonar uma criança não era vantajoso porque elas serviam como mão de obra, mas para algumas mulheres negras escravizadas seria importante que essa criança não reproduzisse a sua condição de escravizada. Foi nesse perfil “solidário” e filantrópico que muitas Casas de Misericórdia foram mantidas no Brasil.

Estudos realizados pelo historiador Walter Fraga Filho (1996) relatados no livro “*Mendigos, Moleques e Vadios na Bahia do Século XIX*” mostra a relação da pobreza na cidade do Salvador. As hierarquias estabelecidas, a pobreza extrema e a mendicância caracterizavam o Pelourinho. Na obra, percebe-se que as condições de desigualdades criada pelas elites provocaram um processo de agenciamentos para a mendicância. Documento oficial da época ao qual esse pesquisador teve acesso relata o total descaso com o contexto social e a ausência de medidas sócio educativa para as crianças e jovens nesse período.

Os subalternos formavam seus agenciamentos de sobrevivências, caso relatado por Filho (1996), devido à retenção da mão de obra dos alforriados. Os serviços precários, as moradias indignas, a imoralidade e a prostituição fixaram nesse cenário. Muitas crianças foram vitimadas pela cólera e pelas péssimas condições de sobrevivência. As crianças rejeitadas pela irmandade católica eram vistas perambulando pelas ruas em completo estado de pobreza e delinquência. Nessa perspectiva, as crianças, jovens e alguns adultos livres e libertos em uma completa relação de pertencimento com o lugar formavam suas territorialidades.

Precisamente essa tenha sido a ressignificação de suas identidades territoriais, perdidas, invisibilizadas frente a processos excludentes, desumanos instalados na sociedade do Pelourinho no século XVIII e XIX. A elite cada vez mais se distanciou das péssimas condições de higiene e dos insalubres casarões²⁹ do Pelourinho (ANDRADE, A. B; BRANDÃO, P. R. B., 2009, p. 96).

²⁸ PIRES, Janaína Natália de Andrade. *O Instituto do Parto Anônimo frente à constituição Federal Brasileira*. 2018. <http://repositório.asc.es.br/handle/123456789/1536>..

²⁹ ANDRADE, Adriano Bittencourt; e BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro. *Geografia de Salvador*. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2009.

A Bahia foi palco da acolhida do escritor Jorge Amado, conhecido pelos seus romances em que deu visibilidade a alguns sujeitos no entorno do Pelourinho. Sua estada no casarão 28, na Ladeira do “Pelô”, foi palco dos relatos da rotina de seus personagens. Seu primeiro romance *Suor*, escrito em 1934, aos 16 anos, protagonizou a vida de atores sociais invisibilizados, excluídos do sistema. O cortiço, a decadência, as péssimas condições de higiene eram evidentes. As pessoas mais humildes ganham voz em sua escrita, as quituteiras, operários, mendigos e prostitutas num contexto de ressignificação do lugar.

Já *Capitães da areia*, escrito em 1937, ressaltando o furto e as malandragens cometidas pelas crianças, demonstram como as crianças eram tratadas como insolentes, fora da lei, criminosas e adultocêntricas, desconsiderando o contexto que as levaram a tais crimes. O romance também traz o cenário das epidemias, doenças que assolavam na época e que foi um dos principais motivos para pensar o contexto da educação higienista na Bahia.

Em 1985, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – reconheceu o Pelourinho como patrimônio Histórico da Humanidade. As belezas arquitetônicas se tornam espaços atrativos do lugar. Contudo, no século XX, ocorreu a primeira reforma a fim de modernizar a antiga capital baiana como proposta de acompanhar o progresso republicano. A corrida seria trazer de volta a classe abastada para recompor o cenário turístico. O que seria o pensamento moderno da época pode ser visto como o processo de *Gentrification*.

Em 1992, o bairro do Pelourinho passou pelas reformas e tornou-se valorizado para o turismo. Apesar desse processo provocar mudanças significativas no cenário do Pelourinho como o incentivo ao comércio local, gerou também o processo de exclusão e a retirada das famílias menos favorecidas desse local.

Ribeiro (2014) aborda a *Gentrification*³⁰ como processo urbano que ocorre na maioria dos bairros históricos consistindo na substituição de uma população de baixa renda local para outra abastada”. Em 1991, os governantes da época promoveram uma reforma que alterou a mobilidade do Pelourinho, apostando no turismo e no comércio.

30

RIBEIRO, Daniel de Albuquerque. *Reflexões sobre o conceito e a ocorrência do processo de gentrification no Parque Histórico do Pelourinho*, Salvador – BA, 2014. Site: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-99962014000200461&script=sci_abstract&tlng=pt.

Portanto, até 1995, foi possível perceber a expulsão dos antigos moradores, o que agradou a classe que detinha determinadas condições, que alegava serem aqueles ladrões, arruaceiros e prostitutas. A especulação imobiliária e o turismo reforçaram a limpeza étnica e essas pessoas menos favorecidas passaram a constituir outros bairros longínquos de Salvador. O projeto turístico trouxe visibilidade para o bairro, já que a falta de infraestrutura afastava a classe abastada.

A classe menos favorecida passou pelo esquecimento e a desvalorização social. Atualmente, crianças negras ainda são vistas perambulando pelas ruas do Pelourinho. Infâncias associadas a marginalidades, negadas em seus direitos mantem ainda em suas configurações históricas o racismo e as desigualdades.

A educação nesse sentido, se insere nessa visão excludente desde os séculos XVIII, XIX. De início, a hierarquia do conhecimento e o acesso para uma determinada classe, branca e elitizada. A luta de classe atravessou século com a população negra as margens desse processo de exclusão. A educação no Brasil vinculada a um projeto de Estado eugenista provocando seus atrasos sociais.

A educação pautou um viés formativo de branquitude. A criação da Faculdade de Medicina da Bahia estruturou o conhecimento para os homens livres. Para além dessas questões, o racismo científico se fez presente na passagem pela Bahia do conhecido médico legista maranhense Nina Rodrigues, considerado por alguns, como um dos mais importantes do Brasil, porém, acusado por suas teorias racistas, que na época eram vistas como normais. Atualmente, as influências de seus estudos, ainda reforçam o racismo científico em diversas áreas do conhecimento, inclusive, na educação, na medicina e na justiça. Esses relatos podem ser encontrados no artigo de Marcela Frozen Rodrigues (2015) intitulado *“Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX.*

Nesse contexto, Juliano Moreira ingressa na Faculdade de medicina aos 13 anos de idade e gradua-se aos 18 anos. Ao tornar-se médico, um dos primeiros psiquiatras do Brasil, defende a tese *“Sífilis maligna precoce,”* inaugurando no Brasil a Teoria Psicanalítica, que passou a ser pauta de ensino nessa Faculdade. Além de discordar das teorias de Nina Rodrigues, ele comprovou com seus estudos, que as misturas raciais não traziam malefícios a saúde física e mental dos sujeitos, divergindo das ideias que preconizada pelo seu colega Nina Rodrigues. Muitos argumentos alimentados no Brasil atualmente reforçam pontos de vista negativos em relação ao povo negro.

Ressaltamos a importância do Pelourinho, da Faculdade de Medicina da Bahia, onde formou-se a primeira médica negra, conhecida como Maria Odília Teixeira. Estudo realizado por Mayara Priscilla de Jesus Santos, em 2019, intitulado: Maria Odília Teixeira: A primeira Médica negra da Faculdade de Medicina da Bahia (1884- 1937), relata que por volta de duas décadas após a abolição da escravatura, em 1909, que se constituiu essa importante trajetória racial nos estudos médicos na Bahia. Esses aspectos marcam também a relação de gênero e o fortalecimento da trajetória negra para construção de outros marcadores sociais na história da educação e da de medicina.

Por tratarmos ressignificação de atos de currículo e considerando a importância desses resgates históricos é que fundamentamos esses aspectos sociais do Pelourinho nesse construto.

Nesse sentido, abordar essas histórias não é trazer para a pesquisa o olhar negativo sobre um determinado contexto em que a história do racismo fundamentou as desigualdades psicossocial e sim refletirmos sobre a importância de construir novas possibilidades formativas em pensar a educação para as relações raciais nesse espaço

4.4. Os atores curriculantes da pesquisa

Os interlocutores da pesquisa são professores, formados em Pedagogia, efetivo/as da docência na Educação Infantil. Entre o/as entrevistado/as, duas professoras, a diretora e a vice-diretora que também atua em sala de aula e o coordenador pedagógico. Para além desses atores sociais, foi importante inseri no contexto da pesquisa outras compreensões de atos de currículo a partir das ações do Núcleo de Políticas Educacionais de Relações Raciais da SMED (NUPER), sob a coordenação da professora Dra. Eliane Boa Morte, que concedeu a entrevista abordando as ações instituídas em um órgão que atua com promoção de políticas públicas realizando formação de professores no contexto da inserção da Lei 10.639/2003 nos currículos da Educação Básica nas escolas municipais de Salvador.

Apenas três desses docentes foram formadas em Universidade pública, e duas em Faculdade particular. Observamos na análise dos questionários que, um professor possui mestrado e no momento está prestes a defender seu doutoramento. Já, as professoras, possuem pós-graduação lato sensu, descrita a seguir: “*Pós-graduação em*

Educação”, “*Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão*”, e “*Pós-graduação em Educação Física Escolar*”. Todos/as exercem a docência há longos períodos. Em relação ao tempo de atuação na rede de ensino, duas professoras declararam ter entre, 6 a 10 anos lecionando na educação básica, já as professoras que desempenham também a função de diretora e vice-diretora, têm entre 16 a 20 anos na docência. Suas faixas etárias estão entre 35 e 40 anos.

Na aplicação dos questionários, assim como na realização das entrevistas, foram esclarecidos os critérios éticos da pesquisa, deixando claro desde o início o sigilo de suas identidades. Optamos pelo uso dos pseudônimos para nomear as docentes entrevistadas considerando a responsabilidade da pesquisa. Contudo, escolhemos nomeá-las valorizando o protagonismo das mulheres negras invisibilizadas na história e na literatura brasileira. Ao nomeá-las, não estamos atribuindo nenhuma característica dessas personalidades as entrevistadas, e sim, movendo a pesquisa no sentido de legitimar outros sujeitos históricos na composição dos dados nesse construto.

Dessa forma, para pseudônimos, escolhemos três mulheres que trazem suas representatividades como legado das lutas por sobrevivência. E como definição: **Maria Felipa de Oliveira**, marisqueira, pescadora e trabalhadora braçal, nascida na Ilha de Itaparica, sua memória é um marco histórico, pois participou das lutas pela independência da Bahia. **Maria Firmina dos Reis**, maranhense, nascida em 11 de março de 1822, escritora, professora musicista e romântica do século XIX, criou a primeira escola mista do Brasil e por fim, **Dandara**, guerreira negra, esposa de Zumbi dos Palmares.

Nossas histórias foram marcadas pelo apagamento de personagens negros/as na literatura infantil, nos livros didáticos e revisitar essas memórias é ressignificar um contexto de apagamento na memória histórica do nosso povo afro brasileiro.

4.5 DISPOSITIVOS DE COMPREENSÕES E EXPOSIÇÃO DOS ACHADOS

Retomamos aqui, o título da pesquisa; Ressignificação de atos de currículo no processo formativo de crianças negras: saberes e prática docente na Educação Infantil. Ao tratar do processo formativo de crianças negras, optamos pela abordagem qualitativa ao percorrer esse caminho da etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2004). Nesse viés, temos os atos de currículo como fundante para investigar essas itinerâncias. Nesse sentido, conforme já explicitado, temos como Objetivo Geral: compreender como

a partir da prática docente pode se constituir atos de currículo e ressignificações no contexto de crianças negras na Educação Infantil. Dessa forma, trazer para o cerne dessa pesquisa a prática docente, esses atos de currículo que se instituem nessas relações formativas, compreendemos que educadores são co-autores, e autorizam-se em suas itinerâncias.

Para essa investigação etnográfica e suas inspirações, o levantamento das informações se efetivou através de entrevistas semiestruturadas, dos questionários e da análise documental. Diante disso, a hermenêutica passou a ser uma inspiração metodológica na perspectiva de Bardin (2011), seguida da opção epistemológica pautada na multirreferencialidade por enxergar a realidade por vertentes diferenciadas. Contudo, o olhar hermenêutico está imbuído nessa pesquisa, aponto que garante esse olhar para as diferenças sociais. Amparado em Macedo (2004), ao reforçar que hermenêutica produz seus sentidos no mundo. Ao acreditar que existem bifurcações, outros caminhos que levam a enxergar determinado contexto por outras lentes. É o mundo em seus sentidos e significados.

Ao descrever a hermenêutica, Macedo (2004) produz ressonâncias, quando reporta as formas de compreensões de determinado fenômeno. Para o autor, em seu sentido mais amplo, a hermenêutica possibilita interpretar, mensurar, determinadas realidades. Além de Retirar o sujeito da posição de objeto, “estranho,” incomensurável,” já colocado por Macedo. Nesse sentido, construímos essa pesquisa nesse viés formativo. Essa necessidade de implicar, buscar alternativas de pensar currículo, autorizar conhecer outras formas que atores sociais institui atos de currículo nos leva a sair desse lugar de verdade absoluta. A escrita de uma dissertação não se baseia em levar a verdade, e nem impor um sentido educativo para aquela escola, mas conhecer suas formas de saber/fazer pedagógico diante de uma prática que permita um currículo e atos de currículo que rasure e criem autorizações em lugares onde se produz silenciamentos.

4.6 As (entre)vistas

Ao relatar os caminhos da pesquisa e o seu desenrolar reforçamos que as entrevistas foram agendadas e realizadas em formatos *online* considerando o

distanciamento social estabelecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 2020 devido a pandemia do Coronavírus.

Através das tecnologias e do modo *online* de fazer pesquisa, as interações, as trocas de experiências com o/as docente/s foram possíveis. As entrevistas ocorreram de forma individuais, com consentimento de gravação do vídeo e a utilização de nomes fictícios para cada entrevistados/as, com exceção da entrevistada do NUPER, que optamos em manter seu nome na pesquisa pela referência que já traz desse movimento formativo que ressignifica os currículos de algumas escolas municipais através de formações de professores.

Os agendamentos das entrevistas foram feitos pelo whatsapp e por e-mails e por algumas vezes tivemos que reagendar devido aos imprevistos por conta da dinâmica formativa de cada sujeito da pesquisa. Além disso, os entrevistados tinham compromissos com suas readaptações remotas no lar. Por alguns momentos surgiam algumas interferências na escuta de algumas vozes por conta da intervenção de crianças ou pelos grunhidos de alguns animais. Mas, foi mantido a qualidade do vídeo e das falas.

Para Macedo (2004) a entrevista é um recurso fundamental na etnopesquisa. Nesse contexto, é possível analisar a realidade pesquisada e suas experiências de formação. Além disso, “a entrevista é um dos recursos quase indispensáveis para a apreensão do significado social de forma indexada, encarnada, enraizada pelos etnopesquisadores.” (MACEDO, 2004, p. 167). A necessidade de pesquisar não está pautada nos dados e em seus sentidos positivistas e sim, nas interações, nas construções de sentidos e nas trocas com os atores sociais.

Para essa entrevista propomos questões de interesses educacional a partir da ressignificação e dos atos de currículo desenvolvida com as crianças em sala de aula. Para melhor explicitá-los, essa imersão pautou os saberes que esse/essas educando/as traziam de seus cotidianos formativos. Aqui emergiram as questões sobre os saberes cotidianos, os conflitos raciais vivenciados em sala tanto pelas docentes, assim como das crianças, além dos aspectos identitários na Educação Infantil.

4.7 Os questionários

Esse dispositivo em modelo de formulários *online* (APENDICE) foi um recurso utilizado para favorecer a intermediação com os atores da pesquisa. O questionário é um

dispositivo que “pode ser útil na etnopesquisa,” (MACEDO, 2004, p.169) e deve ser aplicado com perguntas diretas e próximas de suas realidades. Considera-se, um recurso positivo nas observações dos dados e nas compreensões das narrativas dos atores sociais.

Em síntese, abordamos no questionário questões relacionadas à formação docente, formação de professores, e outros processos formativos objetivando conhecer mais dessa prática e suas relações com as questões raciais. Compreendemos que os saberes oriundos de seus processos formativos repercutem na educação das crianças negras em sala de aula. Diante disso, percebemos nas respostas concedidas nesses questionários, em suas formações, as ausências de discussões sobre as temáticas raciais na graduação. E a inserção dessas docentes nas questões raciais vieram a partir das iniciativas ocorridas nessa escola que atuam.

Essas indagações a partir do questionário também revelam as dimensões do campo ideológico, subjetivo e histórico de suas histórias de vida e experiências formativas. Nessa perspectiva, lançamos interrogações sobre suas crenças por acreditarmos que, a construção sócio histórica dos sujeitos interferem nos corpos, nas identidades e subjetividades de outros sujeitos. Nesse contexto, percebemos que sendo a maioria das docentes se declarado católicas e apenas uma não tem religião definida, isso favoreceu a aceitação da Lei 10.639/2003 que contribui com os processos de ressignificação do currículo escolar.

Para Macedo, o questionário deve ser direcionado para o cerne da pesquisa, ou seja, responder as perguntas e os objetivos pretendidos. Além de, ser favorável para atingir um determinado número de pessoas e facilitar suas respostas e implicações.

No questionário lançamos interrogações sobre suas crenças religiosas, por acreditarmos que esses fatores determinam e influenciam no processo formativo dos sujeitos, na medida em que os atores sociais envolvidos nos processos formativos dessa trama em sala de aula interpelam e impõem suas verdades partindo de suas visões de mundo.

Diante disso, foi possível aos docentes a acolhida dessas questões, a liberdade em suas respostas. Acreditamos, assim como, Macedo (2004) reforça que existem interesses do/da pesquisador/a pôr dados mais fecundos, pois consideramos a grandiosidade nas informações e nos signos de compreensões de seus pertencimentos, origens e formações.

4.8 A análise documental

Outro dispositivo utilizado foi a análise documental, pois, a etnopesquisa crítica e multirreferencial viabilizam as construções de significados nas análises de documentos, por permitir um diálogo não verbal alicerçado na hermenêutica. Para Macedo a análise documental é “um recurso significativo” (MACEDO, 2004, p.170). Portanto, a análise documental foi desenvolvida em dois momentos.

De início, analisamos o perfil dos/das alunos/as no documento de matrícula, por compreendemos, que nesse material possa conter informações relevantes a respeito de suas identidades. Esse documento configurou o primeiro contato visual, as primeiras impressões socioculturais e territoriais dessas crianças, já que a auto declaração no momento da matrícula diz muito sobre a consciência racial das famílias em relação a identificação de seus filhos, além de, trazer muitos significados para a consciência racial da escola ao acolher essas identidades sem interpelar as condições de negação dos sujeitos.

Em seguida, analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola, que apresenta como objetivos geral e específico

Geral: Empoderar crianças e comunidade acerca dos bens sociais, históricos e culturais disponíveis no Pelourinho, contribuindo para estes sujeitos reconheçam-se como parte integrante desta diversidade, bem como se percebam como patrimônio cultural imaterial, colaborando, assim, com a construção de sua identidade.

Específicos: (Re)conhecer a riqueza arquitetônica disponível na comunidade,

Utilizar os espaços ociosos do Pelourinho para interagir com sua riqueza sócio-histórico e cultural, por meio da realização de atividades pedagógicas diferenciadas, voltadas para a contação de histórias a partir dos mais variados gêneros textuais;

Participar de situações pedagógicas diversificadas envolvendo brinquedos, brincadeiras e cantigas de roda de ontem e hoje, vivenciadas no Pelourinho. 9Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 05).

Encerrando os achados, a organização dos dados dos questionários, das entrevistas e das informações contidas nos documentos da escola, cuidamos do construto da última etapa da pesquisa. Esse processo é o mais delicado, pois, sistematizar os dados de uma pesquisa é, na verdade, um processo cansativo, demorado e exige o cuidado minucioso. Exige o rigor ao lançarmos nossas implicações sobre o encontrado. A análise

documental evidenciou as propostas formativas da escola pesquisada. Contudo, ao dialogar com as entrevistas, os questionários e a análise documental, percebemos os sentidos culturais, os saberes estabelecidos para promoção de atos de currículo condizentes com as realidades das crianças negras nessa escola.

A análise desse construto exigiu, além da atenção, as implicações éticas na descrição de todo o processo. Para Minayo (2012) a pesquisa qualitativa tem suas pretensões nesse mundo de significados por marcar as relações sociais e culturais diante das trocas estabelecidas com o lugar e com os atores sociais da pesquisa. A pesquisa qualitativa permitiu a análise de conteúdo por ter na etnopesquisa crítica essa possibilidade interpretativa. Para tal organização dos dados, “faz-se necessária a incorporação da inspiração hermenêutica de orientação crítica.” (MACEDO, 2006, p. 146).

Contudo, após a realização das entrevistas, foram feitas as transcrições das falas do/das entrevistado/as a partir de uma escuta apurada e densa. Apesar da exaustão, foi possível escutar as falas de forma compreensível, embora, em alguns momentos nos deparávamos com alguns ruídos externos. Ressaltamos que foram mantidas as falas do/das entrevistado/as seguindo a lógica de desvia-se “dessa pretensão de modificar o contexto ou as situações.” (Paim, 2013, p.30). Além disso, a pesquisador/a atuou com a ética, que segundo Paim, os fatos devem permanecer da forma como foi apresentado pelos atores sociais da pesquisa.

Para atingir o nível de compreensões da pesquisa, utilizamos a análise de conteúdos segundo Lawrence Bardin (2011). A autora afirma que esse método tem seu grau de intervenção, de empirismo, por caracterizar um conjunto de técnicas para uma investigação sistemática. Bardin, afirma ainda, que a análise do conteúdo está além de signos reais, podendo ser usados para as interpretações verbais e não verbais consistindo desde as falas aos documentos. Nesse sentido, buscamos uma prática de descrição objetiva, consistente nos significados precisos a pesquisa.

O trabalho investigativo foi realizado em duas fases: a pré-análise e a exploração do material encontrado. A pré-análise, segundo Bardin (2011) é a fase importante para a organização e sistematização e impressões das ideias. O intuito era garantir o cuidado com o material colhido. A segunda, que é a fase exploratória, permitiu as inferências.

Após esse tratamento, seguimos com a codificação, e a categorização dos dados apoiados nos elementos constitutivos (BARDIN, 1977, p.133). Nas etapas das análises,

compreendemos a partir dos estudos de Macedo (2004), a necessidade de recursos precisos no trato com os dados na pesquisa e as fontes de informações. Esse processo exigiu o rigor, a ética e o cuidado nas etapas e nos achados. O autor reforça ainda, a necessidade de não descartar a inferência, e a subjetividade por serem também de origem qualitativa e cheias de sentidos e representações sociais.

Nosso objetivo na pesquisa foi compreender como a partir da prática docente pode se constituir atos de currículo e ressignificações no contexto de crianças negras na Educação Infantil, e como pergunta, buscamos compreender como docentes da Escola Municipal elegeм saberes formativos necessários para ressignificar o contexto de crianças negras na Educação Infantil?

Com intuito de responder a pesquisa, atentamos para o processo de sistematização das informações adquiridas nas entrevistas. A partir das falas do/as entrevistado/as surgiram algumas categorias de análises. Nesse sentido, formalizamos como categorias fundante e fecunda, alguns aspectos como; identidade da criança negra nesse processo formativo, atos de currículo como ações instituídas pela escola através do que ela oferece como formação, e a prática docente como movedora desses saberes na Educação Infantil.

5. TECENDO OS FIOS DA CAMINHADA NA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Nesse capítulo apresentamos os aspectos da análise documental, além das narrativas dos atores curriculantes que colaboraram com a pesquisa. Os fios que teceram suas falas percorreram esse universo cotidiano das crianças negras no entorno do Pelourinho, dando visibilidade a seus pertencimentos, aos atos de currículo instituídos pela escola para sua atuação na Educação Infantil e seus etnométodos construídos com as crianças para fortalecimento de suas identidades.

5.1 TECENDO FIOS EMOTIVOS COM OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Gostaríamos de brevemente falar sobre os trâmites dessa entrevista, dos fios que teceram as narrativas, assim como dos relatos emocionantes e inesperados dos entrevistados, sendo o Coordenador Pedagógico, a Diretora e as professoras. As entrevistas aconteceram diante do cenário de incertezas políticas onde a classe trabalhadora ainda reivindicavam o direito a vacina, a não abertura de escolas por conta dos riscos de contaminação pelo novo coronavírus e a manutenção dos direitos dos estudantes das escolas públicas a única alimentação que é a merenda escolar.

Foi diante desse cenário de lutas de classe que a pesquisa foi se concretizando. Nessas incertezas, inseguranças, conflitos concretizamos alguns encontros em meios a outros tantos desencontros. De início convém frisar que era perceptível, a comoção de algumas docentes pelas perdas de colegas que haviam sido alcançados pelo coronavírus e outros medos por não terem as respostas a respeito da segurança do seu retorno a sala de aula em meio a pandemia.

Diante desse cenário, deparei-me com a comoção, bem como, a necessidade de dialogar com esses atores/atrizes sem desviar do real objetivo da pesquisa e nem fugir o rigor metodológico ao relatá-los a “experiência do acontecimento.” Sobre esse tema, Macedo (2016), diz:

Ora, como seria possível paralisar o acontecimento em uma representação do que acontece? Flanar é preciso na epistemologia acontecimental, porque o acontecimento é sempre imprevisível, e quem não se põe à espreita do acontecimento, esperando-o a qualquer

instante, não tem como recebê-lo em sua “casa”, em seu *ethos*. (MACEDO, 2016, p.15).

O imprevisível interpelando o campo da pesquisa e provocando seus atravessamentos político e social. Essas subjetividades nos exigiram olhares críticos e participativos, por compreendermos que, esses interlocutores sentem, vivenciam, e interferem na cena social pesquisada. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nos permitem pensar essas relações subjetivas, ao desviarmos daquela ideia preestabelecida que os colocam como meros objetos de estudos. Ao aproximarmos de suas realidades não retiramos o rigor epistemológico da pesquisa, e sim, imergimos em seus processos experienciais, singulares e acontecimentais ao exercer a escuta sensível.

Os estudos sobre a multirreferencialidade e a inserção na etnopesquisa crítica permitiram olharmos esses atores sociais da pesquisa nesse lugar de humanidade. Pois, compreendemos a partir de Barbier (2002), o sentido transversal, psicológico e sociológico ao acolhermos os sentimentos do momento. A completude, a empatia, as compreensões como forma de situar o outro em seu lugar sem julgá-los. A pesquisadora adentra esse universo e se coloca como alguém com a capacidade de ouvir e interagir onde implicam questões de crenças e valores.

Ao validarmos essas narrativas e os anseios desses contribuintes da pesquisa, não só acolhemos, mas rebatemos o cientificismo que muitas vezes leva a enxergarmos o pesquisador e o seu construto em posições opostas. Deslocamos os sujeitos do lugar da neutralidade por acreditarmos no campo do sensível e do subjetivo. Nessas conversações fomos nos constituindo nessas entrevistas.

E na medida que caminhávamos com esse construto, as vozes, os corpos desses/dessas atores/atrizes sociais refletiam seus/nossos contextos. Essa escuta foi necessária, e não invalida a pesquisa de campo, pelo contrário, nos leva a dialogar com os atos de currículo que a escola tem construído para repensar, adequar, articular a manutenção do processo formativo dessas crianças da Educação Infantil, nesse tempo atípico. No entanto, os interlocutores da pesquisa manifestaram constantes preocupações por serem essas crianças carentes de afetos, atenção familiar e escolar, além de suas necessidades frente as ausências de políticas públicas.

Dando continuidade as entrevistas e essas conversações curriculantes, expomos algumas falas ao referenciar esse contexto da pandemia,

[...] Tem sido um pouco complexo, né? A clientela atendida pela escola, a comunidade, ela é extremamente carente e vulnerável. É uma comunidade historicamente excluída que hoje vivencia as marcas desse processo de exclusão. Então, por exemplo, a gente precisa fazer uma série de adaptações e readaptações considerando que muitos desses pais eles não têm acesso à internet de boa qualidade, eles utilizam pacotes de dados, eles não conseguem acessar recursos tecnológicos que estão disponíveis, aí na rede por conta da falta de condições. Então, a escola está precisando constantemente repensar a prática pedagógica para tentar dar manutenção ao vínculo com as crianças e com as famílias.” (Fala do coordenador Pedagógico da escola).

[...] No início da pandemia, [...] dia 18 de março, as escolas fecharam. Eu e mais duas professoras começamos a conversar sobre a importância de manter os alunos próximos, as famílias próximas, mas de forma voluntária. [...] A gente iniciou esse processo, fez os grupos com todas as turmas que a gente tem na escola e convidamos as outras professoras, assim, mas sem a obrigatoriedade inicialmente.” (Entrevista da professora Maria Firmina)

[...] o contexto de rua é que mais se agrava, que a gente tem uma preocupação grande porque são crianças que às vezes a gente percebe que vem com muita fome, daí, a gente sana naquele momento da escola, mas e depois da escola... [...] A escola da gente só tem que uma estrutura para meio período por turmas, e têm as crianças com umas estruturas que estão vivenciando isso que eu te falei, né? Dificuldade por conta da pandemia. (Entrevista da professora Maria Firmina).

Vários sentimentos, né? ... [...] A tristeza de não poder ter os encontros com os colegas... [...] com as crianças... pelo enfrentamento dos medos das doenças, medos do que está acontecendo ao redor com as pessoas que você conhece... [...] São muitas coisas sabem. A preocupação com nossas crianças. A gente sabe o quanto eles estão passando dificuldades, desassistidos pedagogicamente e socialmente. E por mais que a gente se esforce essa lacuna é gigante. (Entrevista da professora Dandara).

Observamos a/as narrativa/as do/as entrevistado/as e a vontade de estabelecer seus atos de currículo para firmar essa estrutura social das crianças, ao ponto que, suas preocupações a respeito da condição social dessas infâncias sobressaem ao momento atual. Atos de currículo que serão necessários para reinventar-se nesses processos formativos. Convém destacar esses envolvimento dos professores com o contexto social das crianças nesse momento tão tenso e cheio de desafios. Suas narrativas e preocupações direcionadas as suas vivências demonstrando suas responsabilidades com o espaço escolar.

Por outro lado, essa necessidade de retratar o vivido, as angústias são possibilidades de pensar novos atos de currículo emergindo desses lugares historicamente marginalizados. Nesse sentido, reforçamos que essas escutas iniciais foram necessárias ao iniciarmos as entrevistas.

5.2 ATOS DE CURRÍCULO E O PROCESSO FORMATIVO DAS CRIANÇAS NEGRAS

As implicações nessa pesquisa tomam os atos de currículo como fundante. Segundo Macedo (2011, 2013) as questões curriculares estão entretecidas nas ações dos sujeitos. Portanto, todos somos autores/atores e atrizes curriculantes por agirmos sobre uma determinada situação. Os processos formativos carregam esses significados, os atos de currículo porque transformam, reescrevem, e constroem sentidos ao cotidiano escolar. Dessa maneira, esses atos estão intermediados nas formas de organizações de saberes eleitos formativos. O autor, forja o conceito de atos de currículo, “instituímos também a ideia de que envolvidos e interessados nas questões do conhecimento e atividades socialmente formativos, curriculantes somos todos.” (MACEDO, 2013, p.429).

Dessa forma, iniciamos aqui as narrativas formativas do vivido, do experienciado pelas docentes da escola municipal João Lino e pela Coordenadora do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnicas Raciais (NUPER). Ao reforçarmos que, foram muitos emaranhados de questões que surgiram nesse caminhar com a pesquisa em tempos tão atípicos. Tecer os fios, costurar, alinhar e juntar as multiplicidades de atos formativos nessas entrevistas nos exigiu tempo, convém frisar que em muitos momentos tornou-se ora exaustivo, ora gratificante. É útil pautar que no âmbito dessa pesquisa os momentos angustiantes, as inquietações e cobranças para findar esse construto e aderir os trâmites da universidade.

Nesse tempo de escuta, de leituras, releituras, de desconstruções, encontros, desencontros compreendemos a pesquisa e seus aspectos. Atentamos nesse caminhar para não trazer os dados fechados, prontos, mas num diálogo com perspectivas outras e olhares outros a partir dos atos de currículo desses interlocutores. Nesse contexto, foi possível estabelecer diálogos fecundos e produzir ressonâncias em relação as suas atuações pedagógicas em sala e fora dela. Nos atentamos para esse olhar multirreferencial “em que a existência individual e coletiva e seus projetos não se apartam da experiência aprendente.” (MACEDO, 2013, p. 434). Portanto, esse nosso olhar complexo reitera que, são esses atores curriculantes que produzem os sentidos na pesquisa ao manter suas concepções e narrativas curriculantes sem trair o que acreditam.

Esse constructo configura-se como vias heurísticas de compreensões de atos de currículo materializados e implicados nas identidades e nas subjetividades dos atores e atrizes sociais na Educação Infantil. Nesse contexto, ao iniciarmos as entrevistas as

professoras foram narrando as suas vivências com essas crianças no contexto de sua prática em sala de aula. As questões das entrevistas foram articuladas de modo que, emergissem esses atos de currículo para compreendermos suas possíveis ressignificações. Tais narrativas descortinavam as vivências com a comunidade do Pelourinho e com as representações desse lugar como experiências formativas para essas crianças. Melhor dizendo, o lugar da cultura como experiências moventes para ressignificar seus atos de currículo.

A pesquisa se inscreveu com o objetivo de compreender como a partir da prática docente pode se constituir atos de currículo e ressignificações no contexto de crianças negras na Educação Infantil. Sendo assim, nessas buscas, as entrevistas revelaram as interações do/das entrevistado/as com os saberes cotidianos dessas crianças e com os atores sociais dessa comunidade. Nas narrativas da Diretora e do Coordenador Pedagógico foram ressaltados os atos de currículo que começaram a ser mediados logo da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, ao estabelecer currículos com os cotidianos de meninos e meninas negros/as. Os gestores da escola acreditam na possibilidade de instituir atos de currículo a partir dos legados deixados pelas matrizes africanas e indígenas na cultura afro brasileira. Esses aspectos configuram como narrativas permanentes nessa escola.

As itinerâncias formativas estão imbuídas na presença das senhoras, das mais velhas na formação dessas crianças, que são as guardiãs dos conhecimentos de terreiros e das contadoras de histórias. Eternas griôs,³¹ que em sua “memória capaz de emancipar o indivíduo, restabelecendo vínculos entre a comunidade e o mundo ancestral.” (MACHADO, 2013, p.81). Atos de currículo que projetam nas ações formativas articuladas a Lei 10.639/2003, ao acolher as diferenças. Nesse sentido, a escola segue autorizando-se na constituição de atos de currículo que acolham as diferenças ao interagir com novas produções de saberes nesse local.

A gestão escolar ao legitimar novas experiências e a introdução de outros conhecimentos na formação das crianças pode configurar-se como uma importante ação autorizante ao burlar a ausência de políticas públicas que negam essas existências. Para

³¹ Relativo a ou pessoas que pertence a uma casta profissional de depositários da tradição oral africana, exercendo funções de poeta, cantor, contador de histórias e músico, a quem são frequentemente atribuídos poderes sobrenaturais.

Freire (1969), os sujeitos ao tomarem conhecimento de suas posições no mundo constroem seus signos de pertencimentos garantindo sua posição social. Nesse sentido, convenhamos concordar que, a escola não pode limitar a existências das crianças ao atribuir rotinas fixas instituídas em atos de currículo que desautorizam suas singularidades e criatividade. Pois, compreendemos que, a comunidade escolar também elege atos de currículos que negligenciam e potencializam o epistemicídio quando não se atentam para a dignidade.

Retornamos as entrevistas para descrever as narrativas das professoras quando perguntadas sobre as trocas de saberes com as crianças. Acreditamos necessária a buscarmos por esses relatos em suas atuações e práticas. Os atos de currículos foram configurando-se em suas falas. Os sentidos formativos expostos em signos de pertencimentos ao apresentarem a escola e outros espaços informais como ambientes figurativos para propor formações coletivas com essas crianças. As docentes ressaltaram os desafios em empoderar e emancipar essas crianças tecidos em constituírem atos de currículo que levem a reconhecerem outras perspectivas de saberes.

Nesse sentido, comungamos aqui com Gomes (2017) ao reportar ao Movimento Negro Educador, afirmando que existem saberes emancipatórios por se constituírem em espaços de lutas. Ao mesmo tempo, a autora reforça que existem muitos conhecimentos apagados, negados na formação da sociedade brasileira, quer dizer, a história não deu conta de trazer muitos protagonismos. Hoje é notório que a população negra, indígenas, ciganas são as mais invisibilizadas e se inserem em um projeto de sociedade com relações desiguais. As crianças negras convivem com processos de fragmentação de suas identidades por vivenciarem uma cultura elitista, com currículos que violentam seus atos de currículo. Ao inspirar-se nos saberes advindos da comunidade para constituir currículos a comunidade escolar evidencia alguns aspectos que Gomes chama a atenção, sobre saber e conhecimento, na medida em que para a autora os saberes produzidos pela comunidade negra e pelo Movimento Negro são vistos como algo a parte, pois, o cientificismo tende a ignorar os saberes das vivências, considerando apenas alheios, mas, que não podem ser vistos como “menos saber.”

Portanto, os atos de currículo condizentes com o processo formativo das crianças negras aparecem nas falas dos docentes quando reforçam que reconhecem e valorizam em seu Projeto Político Pedagógico nas diversas narrativas no entorno da escola, e nas relações internas com todos os sujeitos de seus convívios. Partindo do pressuposto de que,

não só a comunidade e as famílias dessas crianças, mas suas identidades são potentes para emergir conhecimentos outros. Nesse sentido, evidenciamos nessas falas suas relações com o entorno do Pelourinho, com as crianças, as senhoras de terreiros, as contadoras de histórias, os capoeiristas, os músicos e personalidades locais. Atos de currículo emergindo dos processos culturais. A perspectiva curricular se desenhando a partir da multirreferencialidade que para Macedo (2013) traz as experiências e as vivências locais como fundantes na produção de currículos vivos.

Percebe-se nessas ações, nas relações socioculturais, na utilização de elementos da cultura local aspectos que ressignificam a formação dessas crianças. Em continuidade, pontuamos aqui a fala da professora Dandara ao discorrer sobre sua empolgação ao levar as crianças para os encontros formativos nos Museus. [...] *“O Pelourinho tem diversos tipos de museus, isso é fantástico.”* [...] *A gente consegue ter acesso a grupos culturais de lá da comunidade, que trabalham vários aspectos da nossa cultura.”*

Esses atos de currículos também atravessam a professora na medida que se coloca ali como alguém que se permite acessar esses espaços, junto as crianças. É sabido que, existem os não lugares, isto é, os espaços que não são acessados por alguns atores sociais, crianças e jovens negros do Pelourinho, pois, é evidente que tais pessoas convivem na maioria das vezes com as negligências, as ausências de acessos aos bens culturais. Esses fatos foram relatados pelo Coordenador Pedagógico ao descrever a importância do Projeto “Eu menino do Pelô” garantindo a esses atores sociais acessarem esses espaços a partir da ação da escola para com a Educação Infantil.

As crianças constituem-se em formações flexíveis, o que lhes permitem as trocas culturais, aspectos observados na fala da professora Maria Felipa:

[...]. Quando a gente traz a avó de uma criança para cá para a escola, para contar a história sobre o acarajé, como é que ela aprendeu a fazer o acarajé? Onde aprendeu? Quais ingredientes ela usa? Quando a gente leva as crianças para o museu ou para a feira livre para conhecer os elementos que compõem os alimentos da cultura afro-brasileira, dos alimentos de terreiro de candomblé, quando a gente chama as yabás para contar histórias para as crianças a gente está falando dessa identidade com as crianças.” (Entrevista da professora Maria Felipa).

Esses atos de currículo instituídos pela escola acontecem e validam as narrativas epistemológicas de terreiros, articulando os conhecimentos constituídos pelo currículo da Educação Infantil com a Lei 10.639/2003 ao apresentar para as crianças, outras

referências de lugares sociais a partir da pedagogia das mais velhas que lhes acrescentam outra visão crítica de mundo. Nesse viés, acreditamos que os atos de currículo nessa construção dialógica, entre as mulheres de terreiros e as crianças viabilizam a desconstrução do pensamento eurocêntrico estratificado na esfera sociocultural que durante anos legitimou os signos de desigualdades ao colocar o seu pensamento como único.

Ao voltarmos na história enxergaremos como o conhecimento científico foi sendo estruturado com atos subalternizantes. Podemos ressaltar a hierarquia religiosa, por exemplo. Historicamente, a religião de matriz africana foi sendo silenciada pela lógica patriarcal, cristã, branca. As experiências ancestrais, os saberes comunitários e tudo que faz referência ao povo de santo têm sido estigmatizadas por essa lógica eurocêntrica. Conforme apresenta Caputo na tese intitulada *“Educação de terreiro: como a escola se relaciona com a criança de candomblé,”* realizada nos terreiros de candomblé, no Rio de Janeiro, em 2012, trazem os resultados que comprovam que existem sim, o apagamento da pluralidade dessas crianças em processos violentos de imposições de uma outra cultura.

Trindade (2013) traz em suas discussões a importância dos valores civilizatórios afro brasileiros na constituição dessa identidade cultural e subjetiva das crianças. Para a autora, o cotidiano da escola é lugar de transformação, de atitudes que impulsionem as trocas entre os professores e os atores sociais. É nessa perspectiva de pensar esse lugar de reconhecimento, Trindade torna-se relatora de um texto que logo foi adotado pela Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro 1957, propondo que esses valores, provoquem a garantia para que essas crianças possam “gozar de proteção contra atos que suscitem a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza.” (TRINDADE, 1998, p.30). Do ponto de vista político, histórico e cultural, a luta tem sido para que esses saberes identitários sejam articulados ao processo formativo dos sujeitos e possam os promover em formações críticas.

Nos instigam a retomada das falas do/as entrevistado/as, quando relatam a realização de um currículo flexível no enfrentamento as desigualdades sociais e o racismo. Segundo o Coordenador Pedagógico da escola, ao traçar um projeto focado na realidade das crianças negras deve-se levar em consideração que esses sujeitos estão em espaços negados com poucas possibilidades de conhecer suas histórias. Registramos nesse espaço as falas, do/a gestor/a em suas estratégias formativas na escola.

A Escola Municipal, [...] vem a cerca de quatro anos repensando o currículo e repensando a prática pedagógica. Tudo isso começou a partir de inquietações entre a Direção e Coordenação da escola, por perceber que o contexto sócio histórico e cultural que a escola pertence ainda vivencia o reflexo do processo de higienização social que aconteceu em, 1992 com a reforma do Centro Histórico, [...] a população do centro histórico foi expulsa daquela região, para transformação daquele espaço no espaço cinematográfico. Então, esse processo resultou na expulsão da comunidade, que posteriormente retornou para esse para esse espaço como uma forma de resistência e, aí a forma como a comunidade se relacionava com os bens históricos, sociais e culturais existentes, é como se fosse um patrimônio destinado aos turistas, e não como se fosse parte do seu processo formativo, do seu processo de vivência comunitária. Nos inquietou e a ponto de a gente pensar em ressignificar prática pedagógica trazendo uma proposta de projeto anual que pudesse empoderar as crianças e consequentemente suas famílias sobre esses bens históricos, sociais, culturais existentes no centro histórico como parte da comunidade e não como algo destinado a turistas.” (Coordenador Pedagógico)

Eu não poderia trabalhar de uma forma diferente. Eu não estou nem falando de legislação, não estou falando da Lei 10.639 alterada pela 11.645 que obriga todos os espaços educacionais a tratarem da cultura e da história afro-brasileira. Além dessa obrigação legal, além do cumprimento dessa legislação, a escola é situada no centro histórico no Pelourinho, e a própria localização traz com muita força todas as contribuições dos povos negros. [...] Além de mergulhar e nos deleitarmos com toda aquela riqueza a gente tem também enquanto equipe pedagógica uma consciência muito grande da necessidade de reparação e de empoderamento da comunidade escolar.” (Entrevista da Diretora)

A ideia do nosso Projeto também é a preocupação com os espaços ociosos do Centro Histórico, então, levar as crianças para essas “entidades culturais”, além disso; “A escola percebe que ela não conseguiria desenvolver uma prática pedagógica antirracista sozinha, né? descontextualizada e desconectada dessas entidades sociais, dessas entidades culturais e artísticas que existem no Pelourinho e que precisam ser valorizadas e que precisam se reaproximar dessa comunidade. (Coordenador Pedagógico).

“A Gestão da escola dialoga com diversos espaços para tirar as crianças de dentro desse ambiente fechado, então, a gente participa de atividades semanalmente com as crianças na aula de capoeira, levamos as crianças para contação de histórias e para visitas a museus...levamos as crianças para brincar nas praças, nos espaços...[...a gente leva os brinquedos para as praças fazendo com que a escola dialogue com o território do Pelourinho como um lugar pedagógico de construção de conhecimento e fortalecimento da identidade. (Entrevistada da professora Maria Felipa).

Nas falas apresentadas percebemos como esses atos formativos criam e ressignificam currículos coletivos ao considerar a multiplicidade e as complexidades dos sujeitos, ações que distanciam de processos homogêneos que desautorizam as coautorias dessas crianças. A sala de aula, por sua vez, não é o único lugar de formação/auto formação. Os atores e atrizes disputam outros espaços ao constituírem-se em lugares e potências formativas. Através desses espaços, atores/atrizes mediam e instituem

aprendizados com saberes outros reivindicando seus espaços de poder que outrora negados. Atos de currículo emergem aqui como tensionamentos, contrariando a cena curricular que instituem a sala de aula como espaço de único de conhecer/conceber processos formacionais.

Nessas aprendizagens estão as identidades, as crenças, as culturas, muitas vezes demonizadas e reduzidas em uma concepção ideológica cristã/racista demarcada no cenário da educação brasileira. Os discursos forjados que fortalecem os preconceitos e interioriza nas culturas contra hegemônicas. Ana Kátia Alves dos Santos (2008), ao abordar as infâncias afrodescendentes reforça a importância do olhar educador para essas questões. Em suas pesquisas, a autora expõe as dificuldades da escola e dos educadores romperem com barreiras que impedem de efetivar uma epistemologia mais participativa na atuação com crianças. Entre essas barreiras, “separação sujeito-objeto”, “desinteresse frente à realidade,” “intolerância religiosa,” “interpretação sobre epistemologia genética,” e “dificuldades com o método/didática.” (SANTOS, 2008, p.79). Os seus estudos têm repercutido ao denunciar a ausência de uma epistemologia crítica que contemple as experiências dessas crianças na escola.

Vanda Machado, autora do “Projeto Irê Ayô,” trouxe para o cerne da Educação Brasileira uma epistemologia afro-brasileira. A relatora do projeto ressignificou a história da educação na Bahia ao trazer para as salas de aulas as histórias vivas de homens e mulheres negras/os e não negros ao tratar de uma pedagogia das diferenças. No âmbito desse projeto, a metodologia é abordada de forma completamente desvinculadas das histórias repetitivas e opressoras dos livros didáticos. Melhor dizendo, os mitos, as histórias, os contos são apresentados como outras possibilidades de elaborar o conhecimento partindo das realidades, vivências e experiências dessas crianças em uma escola de terreiro. Findando velhas perspectivas que traziam as histórias negras de um lugar de sofrimento, mas que na vida das crianças configuram fortes retrocessos por alimentar não só atos epistemicidas, mas os desconhecimentos desses atores sociais em relação as suas heranças culturais.

Nas escolas públicas brasileiras crianças e jovens são maiorias negras. Os conflitos identitários são constantes na primeira infância no convívio com esses espaços segregadores. As pautas do Movimento Negro Educador sugerem que a escola adote uma postura antirracista deslocando esses atores sociais de posições hierárquicas que levam ao fracasso escolar. Nesse sentido, com a implementação da Lei 10.639/2003, algumas

escolas têm feito suas intervenções, contribuindo com seus atos de currículo, experienciando, buscando um diálogo não só interno, mas de fora para dentro da escola, claro que ainda em doses pequenas.

Segundo Jesus (2007) trata das presenças das identidades e das diferenças nos espaços escolares e reforça sobre as responsabilidades de professores/as interagirem, não só como um ato pessoal, mas reconhecerem esse espaço como lugar de luta política, emancipatória, à medida que tomam consciência das pautas raciais, de gênero, além das diferenças existentes. Agindo assim, esses autores/atores sociais irão possibilitar novos olhares na construção de histórias de vida ao reconhecerem essas especificidades. Um aspecto já citado, mas que precisamos retomar nessa discussão, é o fato da luta solitária, daqueles/las docentes que fazem militância interseccionais e são responsabilizadas por toda a ação da escola.

Machado (2020)³² reforça que é importante sabermos “Quem somos nós?”, “Qual é a nossa história?” para atuar com essas identidades. Enquanto sujeitos históricos precisamos conhecer as nossas

histórias, valorizar essas memórias e fortalecer as nossas identidades. Nessa perspectiva de reconhecimento, observamos no diálogo com o/as entrevistado/as, esse reconhecimento social em relação à origem dessas crianças, ou seja, os atos de currículo proporcionavam essas inter-relações sobre suas narrativas de vida e de pertencimento na medida em que elas não eram ignoradas pela escola.

Essa realidade social, a luta pela sobrevivência, tocavam esses docentes, que chegaram a relatar alguns contextos desumanos que algumas crianças ainda se encontram, desde a pobreza que é um agravante e tem se intensificado nessa pandemia, assim como, a ausência de políticas públicas. A pergunta que se inseriu nessas trocas pautou sobre o olhar desse/as docente/s para as crianças negras do entorno do Pelourinho. A respeito desse olhar e das subjetividades, contudo, tivemos as seguintes respostas:

Eu percebi que as crianças são de maioria de comunidades pobres, né, sem tantas oportunidades ou com sub oportunidades. (Entrevista da professora Maria Firmina).

32

MACHADO, Vanda. Projeto IRÊ AYÓ: Segundo Encontro – 02/10/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hmd0UvZViKg>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Bom, eu percebo que é um contexto que reflete, toda essa carência que a gente conhece, né, carência em vários âmbitos, mas principalmente uma carência educacional que é a base de todo avanço, de todo o resto. [...]. Nesse contexto do Pelourinho é onde exatamente a gente senti as questões emanarem, questões fundamentais, inclusive o Racismo Estrutural.” (Entrevista da professora Dandara)

As situações sociais das crianças aparecem em todas as falas como tensionamentos para ressignificar o lugar dessa desigualdade. São narrativas reais com esse território cultural, os entraves que surgem ao ter que dar conta desse social, para depois traçar alternativas formativas que alcancem essas crianças em meio as tantas dificuldades. A professora Maria Felipa, também destacou as ações desenvolvidas pela escola, ao trazer a todo o momento o Projeto “Eu, menino do Pelô,” como meio de vencer essas questões sociais. Ao provocar essas compreensões, a docente Maria Felipa, aponta o acolhimento que tem recebido da escola ao abraçar esses anseios, em atuar com esses atores/atrizes sociais na Educação Infantil, ao mesmo modo que pode experimentar, vivenciar, atos de currículo por compreensões outras, conforme narrativa a seguir:

É fundamental e importante considerando que nós temos dentro da sala de aula a maioria das crianças negras, né? Então, é um projeto antes de tudo respeitoso com o nosso público, com nossas pretas, negras, que são a maioria, né? Negras, eu digo pardas e pretas, então, como elas são a maioria, eu considero esse, um projeto assim, acima de tudo, de respeito a identidade delas, de respeito a formação” (Entrevista da professora Maria Felipa).

As identidades das crianças negras são afetadas por todo um contexto político e social, necessitando, nesse sentido, resistir aos atos de currículo que desautorizam suas existências. A maneira de sobressair a essas questões estão nas interpelações pedagógicas, nos atos que levem essas crianças a vivenciarem seus processos formativos. As sucessivas tentativas do Movimento Negro Educador nos levam ao reconhecimento de cada criança as em suas especificidades para tirá-las desse lugar de subalternidade. Pois, muitas crianças ainda vivenciam o abandono e tem a escola como válvula de escapes para as suas questões sociais.

Ao tratarem sobre atos de currículo e de intervenções pedagógicas para formar essas crianças nos seus aspectos políticos e sociais, a comunidade escolar relatou a questão da fome, da pobreza como agravante nesse contexto, pois para construir o processo de ensino eficiente necessita rever essas condições históricas. A professora, Dra.

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, relatou em sua tese de doutoramento intitulada: “**De como torna-se o que é:** narrativas implicadas sobre as questões étnico racial, a formação docente e as políticas para a equidade,” realizada em 2007, os dados referentes UNCEF/2005, que segundo relato no Brasil, 41% das crianças negras nesse período não frequentam a pré-escola. Entre esses aspectos, é importante ressaltar que esta etapa é considerada importante para o seu desenvolvimento. Portanto, tratar de questões raciais no currículo leva a compreensão desses atravessamentos sociais em relação as infâncias negras.

Para a autora, as ausências de políticas públicas nesses espaços formativos implicam em interferências de suas jornadas escolares afetando assim, o seu pertencimento. Além disso, suas identidades sempre estarão nessa linha tênue subalternizante que denotam exclusão. Ao trazer esse relato, retomamos as impressões na entrevista com professora Maria Felipa. Ela enxerga no Projeto da escola a saída para esse reconhecimento racial e para a reestruturação de suas realidades de vida. É sabido que, o “acolhimento de crianças e jovens no contexto escolar implica o acolhimento de sua cultura, da sua cosmovisão, da sua corporeidade, e expressão estética.” (JESUS, 2007, p.122).

A relação com suas identidades traz fortes fatores afetivos e constituem em memórias positivas ou negativas para muitas crianças. As crianças constituem seus signos de representações pelos modelos raciais que lhes são oferecidos nas mídias, nos livros didáticos, ou entre seus pares. Machado (2020) diz que é necessário sabermos quem somos? Qual a história que se constituem enquanto povo, enquanto cultura, enquanto identidade social? Partindo do lugar das identidades sub julgadas nos processos colonial, percebemos que as docentes exemplificaram que os livros didáticos são utilizados por elas para fortalecer essas identidades de meninos e meninas negras. Nos aspectos trabalhados com as crianças, elas afirmam o seguinte:

[...] É muito importante que a gente avalie um livro, por exemplo, até mesmo pela forma das personagens, né? O cuidado com a representação desse personagem, a representação imagética mesmo, né, como é esse personagem, ele é uma caricatura ou é uma criança? Ele o parece uma caricatura ou parece uma criança? Então, a partir daí, eu já começo a escolher, por exemplo, a história que vou querer, ou não, ... se de repente, eu tenho uma história ali ...[...] uma a história falando de uma criança, porque aquela criança é meio caricata, né? Tem um jeito meio confusa e não tem a descrição de um rosto de uma pessoa, de criança? Então, eu já me pergunto se realmente...[...] já e uma coisa... um livro que para mim não me serviria” (Entrevista da professora Dandara).

[...] A gente procura buscar personagens que pareçam com elas, ...ou então, com diversas crianças, com diversas características. A gente faz esse...esse cuidado de colocar nas figuras atividades que representem crianças como elas, ...com cabelo, com as feições. A gente procura para que elas se representem.... [...]. Então, assim, eu acho que esse é o mínimo de cuidado que a gente precisa ter ...ter esse cuidado mesmo de representatividade. (Entrevista da professora Maria Firmina).

Nesse caminhar, as professoras vão criando suas representações raciais no mesmo modo que permitem as crianças conhecerem suas histórias e constituírem atos de currículo nessa aceitação de si e do outro, ao trazer para a sala de aula, nada mais do que o fortalecimento de suas identidades.

Ao entrevistar a Coordenadora do Núcleo de Políticas Educacionais das relações Raciais (NUPER), percebemos que suas análises sobre as implicações e ressignificação dos atos de currículo trabalhados a partir da estética da criança negra foram contrários ao que as docentes trouxeram. Ela afirmou que, é preciso repensar esse lugar da estética na Educação Infantil, acrescentando:

[...] A gente precisa também fazer uma discussão da temática étnico racial que não seja só na estética e precisamos começar isso na Educação Infantil. A gente se preocupa muito com o estético, muito com o exterior, muito com a aparência, o cabelo, porque o racismo nos levou a olhar justamente isso...[...] desconsiderou a nossa mente a nossa intelectualidade e centrou tudo na aparência. Então, o que vivemos na Educação é esse reafirmar constante da estética, você é lindo, você é linda, seu cabelo é bonito, sua roupa, sabe, é muito estética...eu acho, e é a discussão que faço no doutorado, é que a gente precisa deslocar isso para o intelecto precisamos começar isso desde a Educação Infantil, a capacidade de pensar dessas crianças, tem que ser igual, a gente tem que levar a achar que são inteligentes, que são capazes. (Entrevista da Coordenadora do NUPER – (Entrevista a Coordenadora Eliane Boa Morte).

A Coordenadora Eliane Boa Morte ainda complementa que, “[...] *Ainda sinto pelo grande trabalho que é conversar com esses professores, porque se eles não tiverem essa visão, eles vão está reforçando tudo aquilo que a gente está querendo que seja desconstruído*”. Aqui convém evidenciar que as minhas análises vão de encontro à fala da Coordenadora, pois acredito, que muitas escolas ainda focam seus atos de currículo nesse lugar da aparência, embora, seja necessário evidenciar esta estética, onde o racismo reconfigura ao prejudicar sua autoestima. Mas, esse fortalecimento também parte da construção de outras narrativas a partir da estética para não resumir a sala de aula apenas a realização de atividades que pautam a beleza negra deixando de evidenciar a partir de seus etnométodos outras produções. Dessas experiências estéticas, ainda existem escolas que pautam desfiles de moda pautado em um único dia do ano. Nesse sentido, muitos professores afirmam que

não conseguem trabalhar a Lei 10.639/2003, e que apenas realiza os desfiles das crianças e jovens em datas específicas para tratar das demandas da escola.

A literatura afro brasileira tem sido outro recurso utilizado por essas professoras. Após as denúncias tecidas por Ana Célia da Silva (2004), sobre os estereótipos que as crianças negras vivenciavam ao receberem o livro didático, algumas escolas têm buscado trabalhar em seus currículos a implementação das literaturas decoloniais. De acordo com o Coordenador Pedagógico, a comunidade escolar tem se esforçado para manter a diversidade literária, embora, em termos de literatura indígena a escola ainda não tenha de fato esta contemplação, precisando ainda avançar. A professora Maria Firmina diz o seguinte:

[...] “O cabelo de Lelê” eles gostam muito, “Menina Bonita do Laço de Fita” tem um menino negro que representa também a história eles gostam dessa, eu só não sei o nome certo da história...é Nito e alguma coisa assim, “Engole o choro Nito” é um menino que ficava prendendo os sentimentos ... aí, até que um dia adoeceu e explodiu de tantas lágrimas...deixa eu ver outra história também, é tem Lia, o mistério da chuva e do sol, assim, é um livro bem bonito com uma pintura, eu só estou lembrando da figura agora, aí ele aí remetendo aos poucos a estética do desenho africano. Eu acho lindo demais...[...] “quem ganha mesmo é “Menina bonita do Laço de Fita” tem também “Bruna e a Galinha de D’angola tem outras também que não vou lembrar de tudo, mas os que aparecem os personagens negros com cuidado, com cuidados estéticos do cabelo, né? Com crianças bonitas. Então, chama muito atenção deles, eu acho que é bem importante, muito importante. (Entrevista da professora Maria Firmino).

[...] Então, as nossas práticas pedagógicas estão voltadas para as leituras de histórias, que falem onde as nossas crianças sejam representadas, né, histórias como “Tanto Tanto,” “As trancas de Binton”. (Entrevista da professora Maria Felipa).

Já, a professora Dandara, aposta nos conhecimentos pedagógicos não palpáveis que segundo ela está além dos livros:

A gente que consegue lançar mão de contribuições da comunidade ...rica de artista de rua, rica de pessoas que atuam em prol da comunidade, ...a gente consegue lançar mão dos conhecimentos da comunidade e trazer para a escola, só aí, você consegue conteúdos incríveis por você ter contribuições de trançadeiras, baianas de acarajés, de pintores, de artistas diversos... [...] A gente consegue perfeitamente associar a nossa prática ao nosso desenvolvimento de atividades ...atendendo a questão da Lei. (Entrevista da professora Dandara).

Percebemos que não existe fórmula pronta para ensinar ou passar o conhecimento. De acordo com Macedo (2011, 2013), cada sujeito constrói sua cena curricular a respeito de seus atos de currículo. Atores/atrizes curriculantes vão eleger os saberes formativos

em suas constituições pessoais, em seus movimentos dialógicos sobre atuações profissionais para entretecer essas formações humanas. Atos de currículo sendo constituídos em outras possibilidades formativas de negociações propondo e revendo o lugar de cada ator social. São os professores formadores, atores/atrizes sociais que interagem com os aprendizados cotidianos.

5.3 CURRÍCULO E APRENDÊNCIAS: RESSIGNIFICANDO OS ATOS DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”

Provérbio africano

Ao passo que constituímos currículos pautados em subjetividades rompemos com imposições hegemônicas de poder. Nos permitimos a partir desse olhar multirreferencial pensar nos atos de currículo que promovam justiça social, relações de trocas com os saberes constituídos na sala de aula e fora dela. Os atores sociais ao dialogarem com as realidades socioculturais dos sujeitos e ao interagir em suas especificidades alteram-se e permitem-se serem alterados à medida que compreendem esses lugares sociais.

Pautamos aqui, o senso de comunidade, pois, as ações do currículo não se dão de forma isolada, por serem esses, atores e atrizes curriculantes responsáveis pelas ações pedagógicas. Os atos de currículos constituem em políticas de sentidos autorizantes ou não, pois modelos de currículos são construídos para validar determinados comportamentos e sustentar determinadas crenças e ideologias. Nesse “Território de disputas,” Arroyo (2011) exemplifica a capacidade de professores promoverem suas motivações pelas disputas de suas autorias na medida em que, tecem suas “criatividades docentes.” (ARROYO, 2011, p.34).

Arroyo, ao propor pensar currículo como território de disputas, ao mesmo tempo reforça que as relações sociais também se dão nesses campos de tensões e conflitos constantes. Ao modo que Macedo (2011, 2013) em suas conversações sobre currículo afirma que posições hegemônicas denominam o currículo e seus atos. Ao passo que concebemos uma pesquisa intitulada Ressignificação de atos de currículo no processo formativo de crianças negras: saberes e prática docente na Educação Infantil, estamos ao

mesmo tempo constituindo re-existências formativas. Paim (2013) nos apresenta o conceito de re-existência como atos de currículo que levem os sujeitos se perceberem nos processos formativos, autorizando-se e firmando seus atos pedagógicos.

Dessa forma, ao dialogarmos aqui, com o conceito de Atos de currículo proposto por Macedo (2011, 2013) em que “atrizes e atores curriculantes” atribuem sentidos nesse cenário de disputas do currículo. Atos de currículo (MACEDO, 2013) nos convidam a transgredir e rasurar com perspectivas colonizadoras e perpetuadoras dos discursos hegemônicos estabelecidos em suas estruturas de currículo vazias e hegemônicas. Nessa vertente, a prática educativa tem sua capacidade de criar/recriar saberes nesses espaços formativos desviando da lógica totalizante e eurocêntrica.

Atos de currículo não se constituem em processos isolados, de maneira que, Machado (2013) ao aproximar-se das ideias de Moita (1995), afirma que nada se constitui no vazio, pois as relações interpessoais estão imbuídas nessas trocas existenciais. Os processos formativos de crianças negras estão nessas linhas das cumplicidades, conforme Moita (1995):

[...] Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 1995, p. 115).

Os atos de currículo produzem ressonâncias formativas a proporção que fazem da escola e outros espaços não formal palco de vivências e experiências de infâncias em devir. “E não façamos da escola um corpo vazio, vitrificado, ou um corpo canceroso, envolto em processos nos quais as deterritorializações permanecem esvaziadas em seus propósitos.” (MACEDO; AZEVEDO; 2013, p.19). Sendo necessário repensar as vozes negadas, as histórias autoritárias que marcam não só as instituições, mas os currículos por serem esses artefatos socioculturais de relações negligenciadoras dos processos formativos, dos corpos e outras configurações. Comungamos com a afirmativa de que, nem sempre é fácil produzir atos de currículos transgressores. Ao implicarmos com o currículo abriremos possibilidades formativas de construirmos posicionamentos contra hegemônicos.

Tecer atos de currículo emancipacionistas é acolher as injustiças, as ausências, é agenciar projeto de sociedade que compactue com aqueles/as atores/atrizes sociais que durante séculos mantiveram-se as margens e não disputaram de seus direitos sociais. Pois

muitas vezes, esses atores/atrizes, na representação dessas crianças negras vivem “as violências pedagógicas secular.” (MACEDO, 2013, p.34).

A educadora, Vanda Machado³³, explicou em um evento *online*, sobre a capacidade de sermos autônomos, solidários, à medida que nos educamos para a vida. Ao tratar dessa educação transgressora, a educadora, afirmou que é preciso “educar para a rebeldia,” Machado ainda acrescenta:

[...] A nossa rebeldia, ... [...] A gente hoje fala em termos assim, incríveis, como lugares dialógicos. A escola ela dialoga com a sociedade, a escola dialoga com os pais, dialoga com os professores em si, dialoga com a medicina, dialoga com o direito, a escola é dialógica. Eu não sei se a gente já aprendeu a ser dialógico? Será que nós já aprendemos a ser educadores dialógicos? Educadores que olha para a criança e ver uma criança integral? Porque essa escola dialógica...[...] a gente ensina tantas coisas, tantas coisas, e não faz a criança olhar a vizinhança, a gente não faz com que a criança olhe o caminho de casa até na escola.” (MACHADO, 2020)

O discurso apresentado por Machado (2020) compactua com Bell Hooks (2013) ao defenderem a educação para as transgressões. A educação como prática dominante precisa ser “libertadora.”, diante mão, já contestada por Paulo Freire. Para ir além do estabelecido por essa normativa colonial, necessitará de descumprir as imposições alienantes e recriar novos processos formativos. Nas compreensões dessas autoras, podemos nos refazer diante de processos históricos que promoveram suas atrocidades, seus apagamentos e suas violências. Conforme Machado abordava em suas perspectivas teórica de formação de mundo, outras afirmativas podem ser construídas a partir do olhar reflexivo que promovam sujeitos coletivos, solidários e autônomos. Em “um jeito de educar com a consideração por outras vozes, outras lógicas, outros códigos, outros paradigmas.” (MACHADO, 2013, p. 40).

Ao trazermos essas referências formativas precisamos situar as crianças, sejam essas, negras, indígenas, brancas ou ciganas, pois, elas estão diante de formações e educações perversas. Esse modelo de educação bancária, adestradora e disciplinadora tem sido questionada por muitos autores que afirmam que as crianças vivenciam em suas

33

MACHADO, Vanda. A formação de professores (as) na perspectiva teórica de Vanda Machado. Evento *online* disponível no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=d8SUR05dBis>. Acesso em: 20/07/2020.

historicidades e nas caminhadas escolares, os atos de currículo que não protagonizam suas histórias de vida. Educadoras Cavalleiro (2001), Gomes (2004), Machado (2013), Santos (2008), entre outras/os citadas/os ao longo do texto reforçam sobre necessidade de questionarmos como os/as professores/as dialogam com as realidades dessas crianças. Que por muitas vezes apagam e descontextualizam suas existências. Macedo (2013) ao apoiar-se em Merleau – Ponty, afirmar que, “as crianças sabem muito mais do que dizem e mostram.” (MACEDO, BARBOSA, 2013, p.34).

5.4 ATOS DE CURRÍCULO EMERGEM EM OUTROS CICLOS FORMATIVOS

Nessas implicações com a pesquisa, fomos tecendo nossas compreensões sobre os atos de currículo no processo formativo das crianças negras em outros espaços. Nossas teias de relações foram sendo tecidas desde a entrega do Termo de Consentimento para a liberação da pesquisa. Diante disso, nos deparamos ali na Secretaria Municipal de Educação –SMED, com as propostas formativas do Núcleo de Políticas Educacionais para as relações Étnicos Raciais (NUPER) de Salvador/BA, ainda em 2019.

Em um daqueles momentos desprendidos foi possível esse encontro com o lugar. Atos de currículo foram se constituindo ali, nesse tempo etnográfico e se convertendo em demandas formativas com a coordenadora, professora e Ma.Eliane Boa Morte. Em um diálogo emergente, “desprendido” e informal, a coordenadora discorreu sobre as propostas pedagógicas que articulam formação de professores e seleção de materiais didáticos para as escolas municipais. Atos de currículo iam se constituindo naquele espaço e propostas pedagógicas iam urgindo nesse fazer/ entretecer currículo.

Naquele momento, os atos de currículo se constituíam em propostas formativas estabelecidas nesse núcleo na Secretaria de Educação do município de Salvador/BA na busca de equidades para as escolas municipais. Após a qualificação do projeto de mestrado foi possível marcar uma entrevista com a coordenadora para elucidar outras compreensões sobre formação de professores, atos de currículo e elaboração de propostas para a atuação com a Lei 10.639/2003 na Educação Infantil. A entrevista online permitiu construir diálogos mais aprofundado sobre as ações do NUPER. Deixamos evidente na entrevista a necessidade de compreender como os atos de currículo são instituídos na

Secretaria de Educação de Salvador, a partir do NUPER, núcleo que atua nas articulações das questões étnico raciais no município.

Optamos por uma narrativa livre e em suas falas foram explicitadas, as dificuldades encontradas pela coordenadora em expandir para as escolas as temáticas raciais, pois, o núcleo atua com um quadro menor de funcionários. Convém destacar que na entrevista, a Coordenadora do NUPER, apontou os desafios ao estabelecer atos de currículo para formar professores para atender as demandas sociais nas escolas municipais. Pois, existem as limitações do núcleo enquanto órgão responsável, em formar, promover e criar possibilidades formativas. O seu quadro de pessoal que atua nesse núcleo é bem ínfimo, além disso, a rede pública de ensino possui o contingente de quatrocentas e trinta e três escolas, segundo dados do portal da Secretaria de Educação de Salvador, por isso, a Coordenadora destaca as dificuldades de manter uma ação direta com a Educação Infantil.

Nesse sentido, as discussões são mais centradas nos/nas docentes, conforme específica abaixo em seu ponto de vista: [...] *então, você imagina um órgão para trabalhar com essa amplidão de escolas, de professores, de gestores com uma pessoa só, não é fácil.*” (Entrevista a Coordenadora Eliane Boa Morte).

Além das demandas formativas, a dificuldade de integrar todas as escolas para o combate ao racismo. Para Eliane, a falta de mais apoio para atuar nessa área tem gerado algumas lacunas. Mas, a partir do NUPER tem sido realizado muitas formações para que os docentes tenham acessos as questões étnico raciais. Eliane, afirmar ainda que: [...] *Eu sempre entro nas discussões de formação, toda vez que a coordenação de formação faz uma programação de formação, eu peço um tempo ou um dia para fazer formação, para fazer a discussão da temática.*

Encontros formativos se instituíram dentro e fora da Secretaria de Educação. A coordenadora assumi o seu compromisso diante da educação ao trazer para essa entrevista suas expectativas em relação à necessidade de formar professores e conscientizar algumas escolas a promoverem ações de combate ao racismo, ao preconceito e as desigualdades na sala de aula.

A abordagem a seguir, reproduz o discurso que institui formação e os atos de currículo vão sendo construídos em concordância com outras esferas de poder que pensam a escola como lócus de implicações com as questões etnicorraciais.

Em 2019, nós fizemos uma formação para oito escolas especificamente. [...] Porque o Ministério Público pediu que nós fizéssemos uma formação para todas as escolas e não só pra professores de escolas que tivessem seus nomes citados em denúncias de racismo na ouvidoria da Secretaria de Educação, não que essas escolas fossem culpadas, não que essas escolas tivessem realmente racismo, mas quando o pai ou a mãe ...acham que é, e faz uma denúncia, então, a gente aproveitou...[...] eu aproveitei muito e nós fizemos uma formação de 20h com cada escola. Então, ainda estamos no processo onde a gente tem um planejamento denso. [...] Eu trabalho não só com o professor, mas com o Conselho Municipal de Educação.

Ao tratar de ações formativas com outros lócus, e enquanto Coordenadora do NUPER, ela destacou as dificuldades e as resistências encontradas em sua caminhada. Mas, que foi possível fazer parcerias com muitas instituições e nas diversas áreas de formação para fortalecimento dos processos formativos dos professores. Além disso, os atos de currículo gerado de suas ações provocam na rede pública de ensino a conscientização para promoção de políticas de fomento a igualdade racial, tanto na formação de professores, assim como, na elaboração, revisão das literaturas para a Educação Infantil. A exemplo, a melhoria dos materiais didáticos e suas representações no contexto das infâncias.

Seu olhar enquanto representação dessas políticas públicas se direciona também para a acolhida das infâncias a partir das orientações sobre questões de saúde enfrentadas pela população negra. A anemia falciforme que implica na saúde das crianças negras levou o núcleo a fazer também parcerias com outras instituições que tratam dessas questões e estendendo até as ausências de políticas públicas aos quilombolas.

No bojo de suas intenções, as negociações aparecem em sua fala a partir das relações estabelecidas com outras esferas de poder que pensam currículos e atos de currículo em seus processos formativos, sendo exposto a seguir:

[...] Então, a gente vai construindo pontes ...tem a Secretaria... [...]. Então vamos fazendo várias discussões sobre a Educação Escolar Quilombola, temos a comissão dentro da SMED que discute isso ... [...] não tem como parar é o dia todo sempre discutindo os materiais que são produzidos pela Rede, pois também passa pelo NUPER para fazer uma revisão. (Entrevista a Coordenadora Eliane Boa Morte)

Em outros momentos, na entrevista, durante sua fala, ela frisou bastante o processo formativo das crianças negras relacionado ao combate ao racismo. Embora, a ação do NUPER esteja ligada diretamente com a formação de professores e a seleção dos materiais didáticos para combate aos estereótipos e o racismo impressos nos livros, algumas questões têm sido pontuadas.

A narrativa sobre a formação de professores implica em desafio por conta da resistência que esses ainda trazem de suas graduações. Assim, a Coordenadora descreve ainda, que isso baseia na falta de referência em relação a sua história e seu pertencimento étnico racial:

[...] A gente ainda consegue ter uma resistência muito grande na rede para trabalhar as temáticas étnico racial por vários motivos. Posso dizer isso, porque, é percepção que eu tenho. Desde 2005, quando eu comecei a fazer formação de professores dentro dessa temática, há vários desafios a serem ultrapassados, e um deles, um deles, acho que o mais difícil é o autoconhecimento desses profissionais. Esses como todas as pessoas estão dentro de uma sociedade racista, ...sofreram isso no seu desenvolvimento e não tiveram uma formação acadêmica para trabalhar com essa temática. São essas pessoas que estão como professores/as e gestores da educação e que são pessoas mais ou menos de 40 e 50 anos. Então, não tiveram essa formação e não tiveram essa discussão. (Entrevista a Coordenadora do NUPER)

Nessa perspectiva, a coordenadora identifica a resistência e a falta de referência docente em relação as necessidades de pensar novos currículos. Esses processos formativos aleijados nessa caminhada histórica deixam de legitimar currículos, histórias de vidas e narrativas de atores/atrizes sociais em seus processos formativos. Essas compreensões são postas por Munanga (2008) Cavalleiro (2001), Gonçalves (2007) quando discutem as ausências desses referenciais político-pedagógicos.

A resistência em atuar na perspectiva étnico-raciais nas escolas, de certa forma tem sido discutida por muitos autores. Salienta-se que essa tem sido a dificuldade de garantir a implementação de uma educação antirracista. Apesar da Lei 10.639/2003 já ser uma realidade com a inserção de materiais pedagógicos e algumas formações, ainda se encontra professores que resistem a conhecer e atuar com outras epistemologias que promovam a equidade e o combate ao racismo. Em entrevista, o Coordenador Pedagógico da escola municipal pesquisada, relatou que de início, que essa resistência apareceu logo na criação e implementação do projeto antirracista, conforme narrativa a seguir:

[...] Nós dialogamos com os professores inicialmente tentando sensibilizá-los sobre a necessidade de promover um outro tipo de trabalho pedagógico descontextualizado dessa perspectiva eurocêntrica que predominava na instituição, até então.[...] No princípio

teve um pouco de resistência de alguns profissionais, pelo fato de ser algo relativamente novo, não é pelo fato de ser um tema diferenciado, é pelo fato de existir do professor a necessidade de produção do seu próprio material pedagógico. Então, o professor ele precisa sair desse papel de consumidor que está disponível na rede em termos de atividades de proposta pedagógica para produzir a sua proposta pedagógica, para produzir o trabalho pedagógico que ele irá desenvolver na sala de aula de aula. Então, esse foi um dos motivos que possibilitou certa resistência por parte dos docentes. A gente tentou estabelecer um diálogo, tentou estabelecer um processo formativo para que os professores pudessem perceber a importância de um trabalho que fosse capaz de gerar um processo de apropriação da comunidade acerca desses bens sociais, históricos e culturais que existiam ali na comunidade, né, então a ideia do projeto surgiu nessa perspectiva. A gente precisou fazer esse processo de formação com os professores para sensibilizá-los. (Entrevista ao Coordenador da escola)

É notório que a narrativa do Coordenador Pedagógico contextualiza bem essa necessidade de descolonizar esse olhar docente. Alterar a cena pedagógica implica em negociações, que nem sempre a comunidade escolar deseja por já terem internalizados atos prescritos em suas formações. Muitas têm sido as críticas sobre aqueles/as professores/as acomodados/as, repetitivos/as, enquadrados/as em uma visão cartesiana, que não movem novas possibilidades formativas.

Os atos de currículo assumem um caráter político na escola e nas intenções formativas dos atores curriculantes. Ao ajustar a equipe pedagógica para a inserção de novos saberes em sua formação e em atuação na sala de aula.

[...] nós construímos em paralelo ao AC o registro de acervos que a escola já tem. Nós começamos a pensar quais livros didáticos e paradidáticos ...quais são os materiais para a formação de professores que mais fortalece o nosso Projeto Político Pedagógico?...[...] todo o ano letivo da Escola Municipal João Lino tem como eixo central identidade cultural afro-brasileira. Então, nós pensamos em todos os materiais, construímos uma lista, um acervo para que esteja sempre disponível para os professores esses livros e todos os outros materiais de suporte de pesquisa, eles são separados para facilitar a construção de atividades e o desenvolvimento de todas as experiências das três unidades didática que nós temos no decorrer de todo o ano letivo. Além disso, eu não posso deixar de falar do processo formativo, seria uma falha não citar o processo formativo, não somente na jornada pedagógica, mas no decorrer de todo o ano, em todas as oportunidades nós convidamos pesquisadores das questões étnico raciais para que nosso trabalho ele tem a fundamentação e tem uma orientação científica com tudo que mais existe de mais contemporâneo na academia. (Entrevista a Diretora).

A gente tem um acervo de formação de professores que conta a história de Zumbi dos Palmares, Luiz Gama, Luiza Main, ...[...] o material pedagógico que a gente tem, os livros, têm muitos no acervo e quando não, são de nossas próprias pesquisas. A gente compra do nosso bolso o material. Nosso livro a gente traz de casa, a gente pesquisa na internet, ...[...] temos também uma coordenação pedagógica ativa que dialoga e tempo todo, que pesquisa e leva para o AC esse material e que passa para os professores, essas ideias...[...] a gente pesquisa, estuda, complementa e compra e corre atrás. (Entrevista da professora Maria Felipa).

[...] Temos sempre formação. Todo AC, esse mesmo de 2020, nós começamos a Jornada Pedagógica com palestras com pesquisadores inclusive da UFBA, tivemos o professor

Joildo que também é doutorando, tivemos o professor Eduardo da UNEB, que é doutor, então a gente tem sempre a coordenação Pedagógica fazendo convite para instituições, para professores, colegas, amigos que debatem pesquisa. (Entrevista da professora Maria Felipa).

Aqui se estabelecem as aprendizagens, o formativo nas ações da escola fortalecendo a comunidade. Atos de currículo sendo entretecido pela coordenação pedagógica e legitimados pelas docentes. A escola e o coletivo rompendo com os descontentamentos que muitas vezes marcam os ACs em muitas escolas, por já serem vistos como momentos de imposições, de pressões, mesmices e a manutenção de posturas rígidas e autoritárias descartando as negociações. Percebemos nas falas acima que essas negociações são possíveis. Os encontros coletivos transformaram esses ACs em trocas de conhecimentos, formações e diálogos pautados na inserção de novas propostas para uma epistemologia afro-brasileira no currículo da escola. Compreendemos que a comunidade escolar não daria conta de anular os conteúdos eurocêntricos no currículo da escola, mas que seu objetivo foi apresentar condições de integrá-los a outras possibilidades formativas para que professores e alunos construam suas histórias de forma digna e representativa.

Ao construir currículos vivos estão produzindo referências significativas para as crianças. Compreendemos currículo como um artefato sócio cultural, de certa maneira, imbricados em relações de poder e que elege o saber/ o conhecimento sócio formativo. Apesar disso, o currículo não pode ser imposição autoritária, “Isso porque questões de currículo e de formação não são propriedades privadas de instituições educacionais sejam elas quais forem.” (MACEDO, 2013, p.60). Conforme concebemos currículo como dispositivos formativos, produzimos políticas de sentidos. São as experiências de atores sociais que trazem sentidos para o currículo, para os atos de currículo que mediam seus acontecimentos.

Basicamente o que frisa, Macedo, ao tratar do currículo como aprendizagens significativas nos levam a olharmos posições em que nos coloquem como sujeitos de transformações. Essas aprendizagens constituem outros atos de currículo, percebida na fala da professora Dandara: “[...] *Momentos de discussões coletivas onde a gente vai aprendendo muita coisa, desconstruindo muita coisa, que a gente traz de uma educação antiga, uma educação que não focava certos pontos que é muito importante para essa justiça social.*”

O trabalho de ressignificação dos atos de currículo na escola municipal vem sendo desenvolvido desde 2016, quando a escola reestrutura o seu Projeto Político Pedagógico e insere as Leis 10.639/2003 a 11.645/2008 em suas pautas formativas. Embora pareça um longo período de adequação de novas epistemologias, as dificuldades em desconstruir aspectos de uma educação marcada pelas opressões adquiridas de formações anteriores são constantes. Pois, exige esse caminhar coletivo, de negociações, de compreensões de si e do outro. Nada acontece de uma hora para outra, pois o racismo é estruturante nessa sociedade e marcam os corpos, as mentalidades e a forma do outro se colocar em novas possibilidades de formações.

Contudo é de extrema valia mencionar que percebemos ao longo das entrevistas, alguns sinais de distanciamento, quando uma das docentes se referia a criança negra como aquele sujeito distante, o outro aparecia sem nenhuma ligação com o nós, naquela visão de que o professor leva o conhecimento, mas a relação que se espera é de aprendizados mútuos, com trocas, reciprocidades porque as crianças a todo momento produzem currículos em seus saberes constantes.

Fomos buscando as compreensões de atos de currículo nas entrevistas, e na medida que avançávamos percebemos as dificuldades de promover atos de currículos mais consistentes, pois a resistência já citada em outros momentos vai atravessar as produções da escola. As seduções, os desejos pela pedagogia tradicional, onde os contos, as histórias infantis, os materiais didáticos estão mais disponíveis levavam algumas professoras a aderirem essas velhas propostas. A narrativa do Coordenador Pedagógico a seguir é um exemplo:

[...] ainda hoje a gente percebe algumas resistências. A gente percebe algumas tentativas muitas vezes de retornar a perspectiva eurocêntrica que a escola sempre trabalhou, com esses contos tradicionais, com esses contos que trazem um contexto totalmente desconectados a realidade dos alunos, como os castelos, enfim, coisas que não têm conexão com a realidade que as crianças vivenciam ali na comunidade. (Entrevista do Coordenador Pedagógico).

Essas dificuldades de atuar frente a novos conhecimentos por considerar ainda os conhecimentos que carregam de suas formações. Em seguida, a professora Dandara diz:

[...] Quando se têm discordâncias por exemplo, quando se rejeita algum conteúdo na escola por algum grupo, por um indivíduo, ah, mas eu não quero falar sobre isso que eu acho que isso ou não tem importância ou que isso é uma coisa ruim, que isso tem uma influência negativa, então, isso dá uma chance a

todos de revisitarem um ponto muito importante dessa discussão tanto você fundamentar melhor, você precisa dizer, precisa ensinar para todos assim, como a própria pessoa ou grupo que questiona, que recusa, que rejeita possa modificar a relação com determinado conteúdo em se tratando de educação antirracista. (Entrevista da prof.^a Dandara)

Foi percebido também nessas resistências a capacidade da comunidade escolar dialogar e rever seus posicionamentos. Os atos de currículos aqui promovendo reflexões ao produzirem seus diálogos sobre determinados contextos e promovendo aproximação dos educadores com a temática na medida em que juntos reavaliam suas cenas pedagógicas e seus atos de currículo resignificando o olhar do outro.

A forma como a comunidade escolar trabalha seus atos de currículo, inserindo a responsabilidade de atuação com a Lei 10.639/2003 nos planejamentos da Educação Infantil, e a realização das rodas de saberes para formações de professores na escola trouxe alguns resultados. Pois, percebemos a partir da aplicação dos questionários aos docentes que suas formações não garantiriam atuar com diversos conhecimentos em sala de aula. Foram os instituintes desses professores e a vontade de construir novos processos formativos que levaram a se autoconhecer e compreender esse outro, atores e atrizes sociais nas infâncias.

Sendo assim, a formação dessas crianças só terá êxitos a partir do reconhecimento que os autores acrescentam em sua prática. Nos atos de currículo levando assim, a se autoconhecerem nas histórias que lhes constituem. E em seu processo de desconstrução, reconstrução, acolhendo e se auto formando para a vida em sociedade.

Atos de currículo não se instituem no vazio, pois, para alterar qualquer realidade social precisa-se de sensibilização. Jesus (2007) nos alerta sobre as possibilidades provocativas desses sujeitos que se indagam enquanto formador, e que, se inserem nesse contexto de conflitos, entre “acomodações”, “assimilações,” e “mudanças” (JESUS, 2007, p.18-19). Nessa perspectiva, dialogar com o instituído e promover novos atos de currículos instituintes tem levado a escola a romper com práticas excludentes. Nesse sentido, os atores sociais constroem suas narrativas e propostas formativas pautadas na autonomia e no protagonismo infantil.

A imagem a seguir retrata os atos de currículo instituídos pela escola João Lino ao promover rodas de saberes formando professores para atuar na perspectiva da Lei

10.639/2003 com as crianças. Essas não são ações pontuais, mas iniciativas constantes de formações com a comunidade escolar.

Foto: Roda de Saberes



Ilustração 4: Arquivo pessoal formação de professores em (2018)

A figura 1 aqui apresentada demonstra como esses atos de currículos são pensados na escola municipal. A escola promovendo currículos vivos, ao incluir todos os/as atores e atrizes sociais da escola nessa formação. Sendo eles/elas: Diretora e vice-diretora, coordenação, docentes, as merendeiras, as profissionais da limpeza, as auxiliares que atuam no apoio pedagógico e os agentes de portaria. Todos/as profissionais mobilizados constituindo seus atos de currículos para compreensões culturais e o combate ao racismo.

Essa incessante formação promovida pela professora, educadora social Carla Pitta, levou a comunidade escolar a constituir atos de currículos sobre os legados africanos. Pauta defendida por ela ao instituir como ato fecundo de formação a cultura afro brasileira nas pautas do currículo.

5.5 ATOS DE CURRÍCULO E CURRÍCULO EM ATOS NAS EMERGÊNCIAS DO PROTAGONISMO INFANTIL

“Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas”

Maria Bethânia

O olhar multirreferencial se faz presente nessa caminhada formativa. A presente menção é construída apoiada em Freire ao dizer que “ninguém educa ninguém,” e “que ninguém educa a si mesmo,” (FREIRE, 1987, p.79) e que as pessoas se educam ao construir sentidos que os levem a novas leituras e releituras de mundo. Portanto, tratar de ressignificação de atos de currículo nos processos formativos de crianças negras: saberes e prática docente na Educação Infantil tem sido um desafio. Nesse sentido, nos mobilizamos nas questões sociais provocando nossas insurgências formativas como pautas urgentes para romper com estruturas desiguais.

Ressignificar contextos históricos, provocar projetos de emancipação na Educação Infantil exige compromisso com desconstruções. É necessário repensar os atos instituídos no currículo que levem a promover outros atos instituintes nas narrativas de meninos e meninas negras.

O currículo como único modelo homogêneo tende a construir uma história linear. E compreender o outro em suas experiências mais profundas torna-se impossível. As leituras de mundos estão nas culturas e deveriam estar nas salas de aulas, nos corpos, nas interseccionalidades em que colocam raça, gênero e classe como determinantes de identidades. As histórias do povo negro sempre implicadas e interpeladas por questões sociais e culturais transcendem essa lógica colonial estabelecidas nas/pelas escolas. Portanto, as exclusões vivenciadas pelas crianças negras durante seus processos formativos estão associadas no ensinar, no que ensinar, para quem ensinar. Sigamos nesse construto indagando e compreendendo a forma como os atos de currículo estão instituídos no currículo escolar.

Para Macedo (2013), currículos são produções de sentidos e ao indagarmos a partir do objetivo dessa pesquisa buscamos compreender como a partir da prática docente, pode se constituir atos de currículo e ressignificações no contexto de crianças negras na Educação Infantil, encontramos nas entrevistas com as professoras as compreensões de seus etnométodos, na maneira como articulam sua prática, como se envolvem nas questões do currículo da escola e como tratam com essas identidades no contexto da sala de aula e fora dela. Elas expuseram histórias múltiplas ao dizerem que os atos de currículos produzidos na sala de aula também lhes constituíram enquanto sujeitos históricos. As produções que realizaram na escola sobre as questões étnico-culturais promoveram reflexões sobre seus caminhos formativos e as negações que lhes foram impostas na infância.

O currículo não dar conta de provocar a visão crítica nos sujeitos, visto que, estão articulados nessa lógica pronta, fixa e também estabelecidos sem nenhuma produção de sentidos para potencializar vidas, histórias e narrativas nos atores sociais. Junior (2018) nos provoca a esse pensar educativo e suas emancipações. Para o autor, existem outras formas de olhar e caminhar quando denomina a “Pedagogia das encruzilhadas.” O autor se refere a outros olhares na capacidade de construir possibilidades de caminhos e promover justiça social e cognitiva através da educação. Júnior propõe uma pedagogia

que tencione ao deslocamento e criem caminhos para uma pedagogia antirracista e decolonial. A encruzilhada transversalizam esses saberes que nos levam de certo modo, a pensar outras vertentes para compreendermos educações nessas emergências formativas.

Ainda fortalecidos em Junior e suas encruzilhadas, podemos pensar atos de currículo por esses eixos, caminhos e bifurcações, como forma de reivindicar o reconhecimento de outros conhecimentos “desconsiderados” pelo ocidente. O autor chama de “cruzo,” essas outras narrativas desautorizadas e subalternizadas pelo colonialismo. Ao mesmo tempo em que, o autor afirma que existe um princípio africano, cosmológico afro-diaspórico que nos conscientizam das opressões, demarcações culturais, anulações e hierarquizações apresentada pela lógica ocidentalizada. Ao construir a episteme no viés da encruzilhada, desvencilhamos, descortinamos e até mesmo, abrimos caminhos para outras possibilidades de inserir os sujeitos nos processos formativos. Ao construirmos possibilidades formativas tratamos dos atos de currículo, criando sentidos e significados para as produções de outras “cenas curriculares.” (MACEDO, 2013, p.429).

As interlocutoras desta pesquisa veem a escola os lócus formativos. As formações levaram a compreender as ausências decorrentes da educação bancária, reprodutora e disciplinar que tiveram. Ao citarem a educação, descreveram seu caráter eurocêntrico presente em suas formações desde a infância sendo também reflexo na vida dessas crianças. Nos damos conta da formação de si, do autoconhecimento que interferiu nos atos de currículos que elas passaram a desenvolver na escola. A desconstrução implica em ressignificação. Melhor dizendo, é voltar-se para si, implicar-se, criar referências positivas em suas jornadas. Em alguns momentos esses professores forjaram suas itinerâncias, buscaram caminhos para mudar a sua prática ao inserir-se em atividades além muros da escola, com as parcerias com outras instituições. Nas entrevistas, percebemos também os planejamentos integrados pela escola conforme apresentado na narrativa a seguir da professora Dandara:

[...] Você sente que todas as pessoas em seus cargos, em seus momentos têm a oportunidade de se colocar sobre aquilo que está sendo desenvolvido na escola. Então, ..[...] desde o pedagógico que é o meu lugar de fala...[...] as vezes uma atividade que parece simples, e depois quando você reúne o grupo e conversa são tantas ideias e porém..., e que as discussões ficam grande e muito ricas que cada contribuição ali vai fazer depois trabalhos que eu sou suspeita para falar,

mas trabalho assim, com muito orgulho de ter feito em equipe. (Entrevista da professora Dandara, 2021).

Na narrativa apresentada é possível perceber que a professora Dandara, se mostra surpreendida com as produções coletivas, os atos de currículo sendo instituintes ao provocar formas de entretecer e conceber formações. O trabalho integrado com o coletivo contribui com atos de currículo consciente, longe daquela construção já dita em muitas pesquisas, em que, apenas as professoras negras, ou que militam nas causas sociais são tencionadas a produzirem suas articulações políticas. Todas as professoras desenvolveram os trabalhos nessa perspectiva antirracista acolhida pela escola.

Macedo (2011) ao tratar sobre os atos de currículo, simplesmente reforça que as ações mobilizadoras dos atores sociais produzem seus sentidos e políticas de sentidos. Nesse contexto, o autor cita a autonomia, o protagonismo, a ética, o ato político e estético como desejo de transformação. São essas professoras que em suas narrativas na entrevista mobilizam em suas questões epistemológicas para empoderar atores sociais historicamente silenciados. Ao falar das crianças negras e da importância do Projeto “Eu, menino do Pelô” a professora, a professora **Maria Felipa diz** o seguinte:

[...] É um trabalho que eu faço com amorosidade e com respeito a minha comunidade, principalmente dando mais sentido ao ato pedagógico, porque o ato pedagógico ele precisa ser sentido, né? Tanto para o professor como para a criança. Então, quando você está falando de uma realidade que elas vivenciam, quando você está ali participando, ouvindo e cantando histórias que elas se sentem representadas você também acaba se identificando e se reconhecendo.” (Entrevista A professora Maria Felipa).

É possível perceber que a professora distancia daquela educação descompensada, reprodutora e desatualizada que as crianças têm convivido ao longo dos anos em seus processos formativos, ao vivenciarem atos de currículos que não favoreciam e nem contribuía com suas realidades. Diante disso, ao apostar em uma prática que leve a romper com a educação eurocêntrica, a Diretora diz:

[..] Bem, a primeira coisa que a gente faz é romper com a educação eurocêntrica. As histórias contadas, as princesas idealizadas, tudo isso que nós vivenciamos na nossa educação a gente tenta romper para mostrar e trazer a criança negra para o centro da história. Então, é um trabalho praticamente autoral. (Entrevista/Diretora, 2021).

Acreditamos que esse rompimento colocado pela diretora não consiste em apagar tudo, impor uma epistemologia como única, mas iniciar essa desconstrução, essa conscientização na escola. Ao lermos o Projeto Político Pedagógico da escola, e encontrar as evidências de que a Lei 10.639/2003, já é efetiva nesse ambiente, concluímos que o projeto de sociedade, justa, democrática e participativa já está acontecendo. Na medida em que vamos dialogando com as falas desses sujeitos na pesquisa, logo vamos nos damos conta do quanto o projeto estabelecido pela escola tem surtido seus efeitos. Assim, trataremos a seguir exemplos de como, os atos de currículos desses docentes no fortalecimento dessas identidades têm mobilizado as crianças em suas produções curriculares.



Ilustração 5: criador Bruno Concha. <https://www.suburbionews.com.br/ii-lavageda-escola-joao-lino-fez-a-alegria-das-criancas-pelas-ruas-do-pelourinho/>

A imagem acima apresenta os aspectos da Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 sendo trabalhados na comunidade. As crianças atuando na perspectiva dos valores civilizatórios nos quais Trindade (2013) acredita ser os aspectos fundantes para ressignificar suas histórias. E como proposta de circularidade as rodas de saberes incluindo o lúdico nas aprendizagens com a capoeira e o samba de roda. Outro aspecto que temos que ressaltar nesse trabalho, baseia-se na forma como a escola tem atuado com as narrativas dessas crianças. Ou seja, compreendendo que as crianças produzem currículos e são sujeitos curiosos, criativos, participativos e dinâmicos. São atores sociais com capacidades incríveis de criações. Embora, o contexto das infâncias ainda seja atravessado por questões que as coloquem na condição de ouvintes e não falantes.

Para o Coordenador pedagógico, as ações desenvolvidas na escola têm produzido um trabalho de reconhecimento, de escuta do outro e reforçado nas docentes a sensibilidade para com as identidades nesse espaço escola. Conforme narrativa apresentada a seguir:

[...] Esse aspecto da escuta das crianças ...[...] proporcionar essas crianças vivenciar todo esse processo de discussão das contribuições dos negros das contribuições africanas no seu dia a dia, na proposta pedagógica da escola. É lógico que tudo isso adaptado para faixas etárias das crianças. Tudo isso pensado para as crianças do centro histórico de Salvador, enfim, a gente tem caminhado nessa perspectiva. (Entrevista do Coordenador, 2021).

A educação não se desvincula dos afetos, da escuta, do protagonismo, pois a criança a todo momento produz seus signos de representações e trazem em suas linguagens aprendizados que devem ser considerados, respeitados e compartilhados. Essa escuta apareceu em algumas entrevistas, no contexto das práticas pedagógicas e em suas ações, quando as crianças escolhiam seus personagens, suas referências trazendo sentido para o currículo e garantindo o direito de exercerem seu protagonismo nas atividades propostas.

Sobre o protagonismo das crianças e a sua representatividade ficam evidente nas falas das professoras e na forma como descrevem seus etnométodos, o lugar dessas crianças como atores/autores críticos e participativos em suas questões formativas. Essa garantia de que os sujeitos podem produzir seus atos de currículo na medida em que questionam e ressignificam suas existências.

É muito bom, muito bom, ...[...] alguns trabalhos e atividades da escola em que as próprias crianças são as personagens e ver neles aquele empoderamento, inclusive de dizer como quer, como poderia ser? A gente vai lá, e propõe coisa e eles, eles se sentem tão á vontade com aquilo, como parte daquilo, em dizer, mas pró, eu não queria vestir assim. Comigo mesmo já aconteceu até no grupo dois, dois, dois aninhos, né? De dizer assim, ah, mas eu não queria fazer esses bichos, eu queria fazer outro bicho e eu ter que pensar ali na hora como é que ia produzir?" (Entrevista a professora Dandara, 2021).

Ao se dar conta da importância da Lei 10.639/2003 no currículo da Educação Infantil, as professoras utilizam todos os espaços da escola para que essa criança não só esteja representada, mas também percebam esse espaço como referência. A exemplo, o calendário da escolar, o seu ingresso na Educação Infantil, até os momentos festivos trazem como referência as impressões das crianças. São elas que protagonizam esses saberes conforme narrativa abordada pela professora, Maria Felipa:

[...] As crianças sentem representadas desde o mural da escola porque as imagens das crianças...estão nas paredes da escola...[...] São das nossas próprias crianças. [...] Se a gente faz o mural de boas-vindas as fotos são delas. Se a gente faz o mural do carnaval quem ilustram são as nossas crianças. Se nós temos o mural do São João quem está no mural são as nossas crianças. São as carinhas delas. Se tem uma festa os status são delas. Então, elas, as nossas crianças são o centro

do nosso trabalho, seja desde o mural, até o trabalho pedagógico. (Entrevista da professora Maria Felipa, 2021).

A escola tem sido um lugar de rejeição para muitas crianças negras. Ao longo de sua formação elas convivem com o racismo e o preconceito já enraizado nessa estrutura de poder por ser a sociedade brasileira racista. O racismo estrutural lhe nega o direito a beleza, ao sentir, se verem representadas em seus cabelos, corpos, religião e cultura. Toda sua boniteza são afrontas a essa estrutura de poder. Citamos, o “exemplo de uma mãe que “exigiu” da escola a troca da professora por ser negra.” (SANTOS, 2008, p.79). Esses aspectos raciais e estéticos atravessam o contexto das salas de aula. Na fala de Maria Firmina, *“Eu acho que o papel da gente na escola, lá na sala de aula é... [...] A gente permite com que a criança se sinta bem consigo, então, que ela se reconheça com a sua beleza e com suas características”*.

5.6 Atos de currículo como mediação de conflitos na sala de aula

Durante as entrevistas, os discursos sobre o racismo apareceram constantemente, nas mais diversas representações de silenciamentos, apagamentos epistêmico, cultural e social. Notamos que o racismo é responsável por muitas naturalizações no contexto da sala de aula devido as violências simbólicas. A escola por si, já traz esses signos de afastamento social quando se tem o racismo incorporado em sua estrutura chegando ao ponto de provocar o distanciamento dos corpos, negros, indígenas, ciganos e não héteros. São os atores sociais de escolas, os responsáveis em promover justiça cognitivas, afetivas e sociocultural. Nesse sentido, ao serem questionados sobre a forma como a escola lida com os conflitos étnicos raciais entre as crianças com seus pares, os professores responderam que a escola atua justamente para sanar essas questões.

A narrativa a seguir corresponde aos conflitos que emergem das relações na sala de aula,

Os conflitos da primeira infância são comuns porque as crianças estão nessa fase de experiência e elas também experimentam o limite do outro e o seu próprio limite e muitas vezes, neste contexto, as crianças revelam todo preconceito estrutural a que são submetidos desde o nascimento. Então, é muito comum falar de forma pejorativa em relação a cor do colega, em relação ao cabelo do colega. [...] Vamos evitar falar em agressão e racismo em crianças tão pequenas. Elas reproduzem o que elas veem e mesmo que elas também sejam uma criança negra ela está habituada a usar das questões raciais para ofender e para machucar. (Entrevista da Diretora).

A verdade dita por Nelson Mandela, é que “ninguém nasce racista torna-se racista,” e que para odiar essa pessoa precisa aprender. Já Cavalleiro (2001) afirma que o racismo se faz presente desde cedo na vida das crianças sendo percebido em suas falas, posicionamentos e nos jogos simbólicos. Mas, que educador/a/es/as não pode/m deixar de enxergar essas questões por serem elas crianças.

Nem sempre é fácil mediar conflitos em uma escola. Existe o discurso de apaziguamento, do está tudo bem, aspectos fortalecidos na ideia do Mito da Democracia Racial. Só com o pertencimento racial e a consciência crítica que docentes trazem de suas formações que podem permitir algumas intervenções. Aspectos identificados durante a entrevista, quando professoras ao narrarem seus atos de currículos, identificamos tais aspectos:

A gente tem utilizado muito o processo dialógico, a conversa, a necessidade de estabelecer esse momento dialógico com as crianças para repensar as atitudes preconceituosas com coleguinhas, as atitudes racistas, [...] muitas vezes as crianças reproduzem o que elas ouvem em casa, o que elas vivenciam no contexto comunitário. Então, a gente tem utilizado basicamente a estratégia mesmo do diálogo entre professor aluno, o olho no olho. (Entrevistado do Coordenador Pedagógico).

Sempre que pode, a escola estabelece encontros entre professores entre nós para discutir a proposta e assim, é sempre nessa tentativa de mediar os conflitos sejam eles entre as crianças que venha aparecer seja com comunidade com os pais e para desconstruir em nos mesmo o racismo considerando o racismo como um elemento estrutural que está muito imbricado na sociedade. (Entrevista da Diretora).

Então, é nesses momentos de conflito que a gente sempre procura está conversando, que a base de tudo é o diálogo, a reflexão, e isso no momento específico. [...] vamos conversar, expressar esse sentimento de cada um, você está gostando de falar isso? Você acha que isso é legal? Se fosse com você, você queria que que fizesse assim? [...] Discutindo esses pontos, se desculpando uns com os outros e aceitando as desculpas. (Entrevista a professora Dandara).

Já o posicionamento da professora, Maria Firmina, denota silêncio ao presenciar esse conflito e amenizara sua percepção.

[...]. Eu percebi uma vez no grupo de crianças entre quatro e cinco anos. Depois teve uma vez que foi isso que eu te falei, ela é uma criança mais escura, mais escura do que uma das meninas da mesa, né? Ela tinha o cabelo todo branco arrumadinho, só que as meninas da mesa já tinham um cabelo liso estavam brincando de boneca e excluiu uma menina da brincadeira. A í eu chamei, porque foi muito velado, sabe? Não foi uma coisa escrita, eu observei porque foi naquele momento, a gente tem um olhar mais apurado nessas questões, a gente percebe quando é só uma brincadeira e quando aquilo ali é a reação das crianças de excluir a criança é por causa da cor dela, então, a gente a percebe, aí eu chamei, vai vir brincar com outras pessoas? E escolha aí a mesa que você quer ficar. Aí

pronto, nesse momento eu preferi afastar dessa reação racista, que tem, que foi velada no caso, do que problematizar porque a gente vem em sala de aula ..fazendo esse trabalho de interagir de integrar o grupo de se reconhecer e ver a beleza de cada um no espelho, [...] de ver a diferença de cada um e de perceber. (Entrevista/professora, Maria Firmina).

O racismo estrutural é um projeto muito bem arquitetado. Segundo Nascimento (2015) suas formas mais sutis o escamoteiam. A sutileza racial esconde a ação simbólica, e existem muitos outros apagamentos quando apenas afastamos a criança em situação de racismo explícito ou mesmo “velado.” Os atos de currículo precisam acontecer em atitudes formativas com toda sala de aula e no momento do acontecido.

5.7 Atos de currículo e re-existência formativas na educação da criança negra

Ao afirmarmos que é “preciso uma aldeia inteira para educar uma criança,” tomamos como base a filosofia Ubuntu, do educar para existir nesse seguimento coletivo onde escola, família e crianças criam seus signos de pertencimento, de existência, de trocas de saberes. Ao caminharmos nessa lógica existimos e reexistimos. Nesse sentido, constituímos currículos interligados aos processos formativos dos sujeitos, por compreendermos que os seus processos históricos não estão desvinculados do que concebemos em sala de aula e nem fora dela. A re-existência formativa está em firmar nessa construção histórica do conceber currículo com o outro e para o outro. (Macedo, 2019, grifos nossos).

Dessa forma, a partir da compreensão sobre atos de currículo a educação se insere como caminhos para pensar o lugar dos atores e atrizes sociais. Ao caminhar nessa lógica de re-existência, firmamos lugares onde antes não existíamos. Tomamos como compreensões desses lugares a interseccionalidade cunhada por Akotirene (2018) ao retratar essas “avenidas” simbólicas de subalternizações que mantém crianças e jovens negros nesses contextos desiguais devido à classe o gênero e raça. Nesse contexto, está o currículo estruturado nesse sistema colonial, patriarcal e racista. Ao sobressair aos modelos opressores, atos de currículos insurgentes são viáveis para combater as opressões.

Akotirene traz o fluxo das identidades subalternizadas e atingidas em sua interseccionalidade. Para ela, pessoas pretas revestidas em seus corpos tem seus pertencimentos inter cruzados de opressões. “As epistemologias utilizadas em escolas baianas não contemplam a produção de conhecimento das crianças, importante seria

ressignificá-la.” (SANTOS, 2008, p.124), pois, com isso, o racismo, o preconceito e o apagamento serão combatidos. Para Machado (2013), os aspectos formativos podem ser pautados em construções pedagógicas que tragam outras possibilidades de “ensinar” e “conceber” conhecimento pelas escutas das “múltiplas vozes cotidianas” (MACHADO, 2013, p.18).

Contudo, percebemos nas entrevistas e análises documentais que as professoras, e toda comunidade escolar se debruçaram sobre outras epistemologias, nas perspectivas africanas e indígenas como caminho construtivo para a representatividade dessas crianças. A escola tem sido o lugar dessas múltiplas vozes e saberes articulando seus atos de currículo. Atos de currículo foram ressignificados em complexas teias de sentidos, articulações e investimentos nessas formações docentes na escola. Para sanar aspectos de suas formações que, “desde os cursos de formações do magistério, graduação nos cursos de Pedagogia até a formação continuada” (SANTOS, 2008, p.123) não dialogam com outras perspectivas epistemológicas.

Ainda existem professores/as presas as antigas práticas pedagógicas que subalternizam e reforçam o colonialismo. A atitude, a ação de se posicionar e conceber atos de currículo coerentes com as realidades das crianças negras, de certo modo nos provocam a re-existir a qualquer tipo de dominação. Segundo Machado³⁴ (2020) precisamos vivenciar o “nosso epistemicídio”, e não aquele epistemicídio do apagamento do outro, mas apagar as nossas concepções ultrapassadas de mundo, de fazer pedagógico, de existência. A autora afirma o seguinte, “eu matei aquela minha forma antiga de ensinar”. Machado (2020) ainda acrescenta:

A ideia do epistemicídio não é uma brincadeira, como te falei antes, foi eu desaprender aquele jeito de como eu era professora e passar a ser uma outra professora. É isso que eu fico tentando, é matar esse epistemicídio, esses epistemes, que está vivo nas pessoas que não querem, que não pensam em mudar, porque ainda tem muita gente marcando da página 28 a 40. (Momento formativos com a educadora, Vanda Machado, em 2020).

A morte não consiste em apagar o todo, ou tudo que existe de saber em uma escola, mas ensinar desvinculada de práticas conservadoras, bem como de atos de currículo que

³⁴

A professora Dra. Vanda Machado participou de um encontro para abordar a importância do Projeto Político Pedagógico, Irê Ayó, em 2/10/2020, para o programa de atividades *online*, “O Boca do Céu nas Nuvens” no youtube.

reforçam estrutura de poder que hierarquizam corpos, culturas e conhecimentos. É preciso construir epistemologias positivas aos aprendizados das crianças. Quando os docentes têm acessos aos estudos de outras epistemologias, quando reconhecem que esses conhecimentos também precisam fazer parte de suas vidas, de seu fazer/saberes diários, eles/elas também compreenderão a necessidade de uma educação outra e outros atos de currículo pautados em novos conhecimentos e políticas de sentidos longe da ideia de uma única verdade e da legitimação de privilégios.

Nesse sentido, dialogamos com o Epistemicídio, termo cunhado por Boa Ventura Souza Santos e logo ressignificado pela professora e Filósofa Sueli Carneiro (2005) ao inserir na educação brasileira as discussões sobre a morte simbólica dos sujeitos provocada pelo cientificismo eurocêntrico. Para a autora, a morte do conhecimento, não só fortalece como também estrutura os silenciamentos dos corpos negros. Podemos retratar nesse sentido, a ausência dos conhecimentos africanos e indígenas nos currículos escolares que causam nas crianças a negatividade por não conhecerem aspectos positivos de sua cultura. “Ressignificar e reconfigurar elementos na afro diáspora significativos também enfrentar o racismo, a desvalorização nos espaços hegemônicos.” (SILVA, 2020, p.17).

Nesse sentido, a pesquisa de mestrado ao retratar a ressignificação de atos de currículo no processo formativo de crianças negras: saberes e prática docente na Educação Infantil vai justamente dialogar com essa prática docente mediante as mediações de seus atos de currículo para a ressignificação desses processos formativos e fortalecimento das identidades dos atores sociais em sala de aula. Retomamos a fala de Chimamanda (2009) que já debate a um tempo sobre o perigo de uma história única e que produzir atos de currículo é conceber histórias outras, currículos outros ao legitimarmos as identidades, os corpos, as culturas.

Nessa vertente, os gestores da escola ao vivenciarem as condições de vida das crianças no entorno do Pelourinho relataram que elas não acessavam os espaços de poder, os bens culturais em seu espaço de pertença e que foi favorável a escola constituir junto às professoras atos de currículo que levassem elas a vivenciarem outros aprendizados. Os museus Mucab, Azulejaria e Afro foram locais onde as professoras efetivaram suas práticas pedagógicas, ao garantir as crianças formalizarem seus aprendizados. A seguir é apresentado o registro desse encontro para escuta das histórias das mais velhas.



Ilustração 6: Imagem do livro “As histórias que AGBÁ me contou.”

O protagonismo das crianças, a liberdade em suas produções curriculantes e a forma como interagiram com as histórias e constituíam seus atos de currículo são recontadas por elas. De forma que vivenciem suas fases, suas infâncias de forma mais prazerosa ao constituir os saberes de sua cultura e de suas referências. Esses atos de currículos reverberam em produções de sentidos pois, são articuladas ai, as vivências cotidianas. Para Sá (2013), a educação em sua singularidade aprendente e complexidade, não se resume apenas a transmissão de conhecimento, e sim, modos de viver e concretizar as experiências. A autora, afirma que estão nas experiências os próprios processos de aprendizagens que se materializam no fazer formação. Portanto, pensar educação antirracista nos atos de currículo é conceber currículos outros, e ressignificar as histórias que foram constituídas pelos fracassos escolares, pelas negações de suas narrativas, pelo preconceito e pelo racismo. Atos de currículo nesse sentido são potências de desconstrução diante de processos desumanizantes.

Sabemos o quanto é difícil fortalecer essas identidades, pois o projeto marcadamente capitalista e colonial provocou o engessamento e disciplinamento dos corpos. As práticas cotidianas das professoras, o trabalho pedagógico, os seus atos de currículo são fatores que devem mover a escola e seus atores sociais. Machado (2013) reafirma os caminhos possíveis para ter com aqueles que têm “A cor da noite,” é reinventar-se como educadora e contadora de histórias. O professor é aquele que aprende, que reaprende, que constroem significados, que pode afirmar, articular, desarticular a cena pedagógica. Tardif (2002) ao tratar dos saberes tematiza que esses são construídos ao longo da vida dos professores, mas existem outras construções pautadas nas histórias de vida que cada um constrói na medida em que se reinventam, que memorizam o vivido, que compartilham e recriam outras formas se saberes.

A escola vive sua hegemonia marcadamente eurocêntrica, com pedagogias estruturadas no racismo científico, com diversas dificuldades no quadro de formação de professores e com um ensino conservador que se configurou modelo nacional. O rompimento com esse lugar de indiferenças e processo subalternos também gera suas estranhezas eleva um tempo para os profissionais de educação se adequarem, para a comunidade escolar desconstruir e para as famílias compreenderem os novos atos de currículos que se propõem alterar essa cena pedagógica.

Nesse viés afirmativo é que percebemos a partir da fala da professora, Dandara, a preocupação com a ação da escola, por acreditar ser positiva, mas que aquelas famílias já têm um modelo de escola e de concepção do pedagógico. Portanto, Dandara se questionava sobre a forma como esses novos saberes, atos de currículo chegariam até a comunidade. *“[...] Mas, como é que isso vai ser recebido? Essa é a melhor forma de fazer? E como a gente poderia pensar para que determinada ação fosse bem aceita pela criança, pelas famílias? E então, isso engloba todas as ações da escola.*

Podemos notar as tensões do cotidiano escolar na relação estabelecida na fala da professora, pois todo processo de mudanças exige negociações, articulações, não só para ressignificar o processo formativo das crianças, mas provocar na sociedade, nas famílias esse olhar para os lugares que ocupam. A professora em seu olhar resguardado, nos provoca a pensar como os atos de currículos dos/das professores/ras são transpassados nos conteúdos, nas relações com o outro/os outros, com as subjetividades, os cotidianos e para além da sala de aula. Atos de currículo implica essa relação entre os sujeitos e suas constantes tentativas de resistências e re-existências com a comunidade e ambientes formacionais.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Nem sempre é fácil ressignificar, visto que ainda existe um longo processo a ser desconstruído. Mas, podemos imprimir sentidos a partir do que já foi conquistado, como exemplo, as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que nos permitem hoje produzir novos atos de currículo no contexto da educação brasileira. É nesse sentido, que multirreferencializamos os nossos olhares a respeito das experiências, desses cotidianos e corpos que inter cruzam currículos e currículos diversos. Portanto, reescrever, rasurar e ressignificar histórias de vidas necessita enveredar por atos de currículo com possibilidades de transformações sociais. E para responder aos objetivos propostos na pesquisa sigamos nos resultados alcançados.

Ao longo dessa pesquisa tratamos sobre o currículo, buscamos compreender como a partir da prática docente pode se constituir atos de currículo e ressignificações no contexto de crianças negras na Educação Infantil. Trilhamos esse caminho discursivo pautado na etnopesquisa crítica e multirreferencial ao considerarmos as realidades sociais, as narrativas dos atores e atrizes sociais e suas subjetividades. Ao realizar esse estudo de como esses atos de currículo são instituídos e ressignificados no contexto das crianças negras, notamos, que a escola ao resistir a lógica instituída de currículo marcadamente eurocêntrico insere em sua estrutura curricular atos de currículos instituintes capazes de produzir no chão da escola e fora dela ações que garantam as crianças o acesso a outras epistemologias com propostas de novos pensamentos formativos.

Devemos afirmar aqui o grande desafio da educação para as relações étnicos raias é a questão da formação de professores. Cabe trazer esse aspecto frente a uma estrutura marcadamente racista que em meios as muitas violências que marcam os corpos discentes em sala de aula. Ainda convivemos com formações e processos formativos que não dão conta das questões estruturais de combate as desigualdades. Nessa perspectiva, percebemos as lacunas na formação dessas docentes a partir do que se estabeleceu nos questionários sobre suas formações. Apesar de tudo a gestão escolar promoveu encontros formativos e criou atos de currículo que reverteu a estrutura dominante.

Foi evidenciada nas entrevistas pelos professores que reconheceram os prejuízos sócio culturais das ausências e logo buscaram construir possibilidades formativas com suas ações pedagógicas na escola para saná-los.

A chegada do Coordenador pedagógico e da Diretora nessa escola foi à motivação para a reavaliação do Projeto Político Pedagógico, que antes não havia sido pensado para além das questões identitárias dessas crianças. Ou seja, a consciência crítica que esses profissionais trouxeram de suas bagagens formativas contribuiu para influenciar outros professores a repensarem seus atos de currículo. Essa ação contribuiu para a inclusão de atividades pedagógicas pontuais referida na Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 impedindo as pautas mais folclorizadas.

. Embora tenham sido relatados em algumas falas de docentes sobre as resistências em trabalhar na perspectiva de retirar aspectos mais eurocêntricos na contação de história para crianças, percebemos que essas docentes se autorizaram e traçaram perspectivas outras de formações. Contudo, junto a gestão se responsabilizaram e alteraram a visão de um currículo conservador instituindo nova proposta curricular viável a formação dessas crianças na escola com a produção de novos atos de currículo. Ao fazerem isso, observamos, que a escola caminha em uma perspectiva epistemológica positiva, e pautada no que Bell Hooks (2019) trata de uma pedagogia transgressora garantindo as crianças outras possibilidades de compressões de mundo.

O Projeto Político Pedagógico da Escola João Lino, não só vai de encontro com as necessidades das crianças negras, como evidencia as peculiaridades dessas ausências formativas adquiridas nos cursos de formações de professores que não garantiu aos docentes uma formação intercultural. Nas conversas com essas docentes a formação aparece como princípio de reconhecimento dos não lugares, consciência formativas que elas passaram a ter quando se inseriram nas práticas antirracistas em suas salas de aula.

Nesse debate, ressaltamos as ações do Núcleo de Políticas Educacionais para as relações Étnicos Raciais (NUPER), coordenado pela Dra. Eliene Boa Morte, que foi entrevistada e abordou sobre a sua importância nesse contexto educativo. Embora tenham muitas demandas e atuando com pouco contingente de pessoal para uma estrutura mais sólida em seus processos formativos, Eliene fala das suas intenções no NUPER ao tentar garantir a partir de materiais didáticos, palestras, visitas a algumas escolas as

potencialidades no combate ao racismo, e o fortalecimento nessa esfera pública das ações na Secretaria Municipal de Educação. Ela reforça ainda sobre os entraves que impedem professores de atuarem em contextos desiguais por conta das ausências geradas lá na sua formação acadêmica. Desse modo, a existência do NUPER estabelece caminhos de escutas, de “denúncias” dessas ausências.

Ao tratar dos saberes instituídos e instituintes a escola pesquisada estabeleceu relações formativas em outros espaços no entorno da comunidade, o currículo escolar foi atravessado pelas questões culturais do bairro ao garantir diálogos formativos com famílias, crianças e a cultura local. Os atos de currículos expandindo suas compreensões para além da sala de aula ao intercruzar os saberes e as experiências da comunidade. As experiências curriculares aparecem para as crianças como perspectivas transgressoras em atos de currículo. As crianças assumem juntos aos professores as narrativas e as produções de saberes que os constituem enquanto sujeitos críticos e participativos.

As ações coletivas na escola, as formações propostas, as rodas de saberes promovidas como incentivo a alterar seus atos de currículo despertaram nas professoras essas mudanças. Acreditamos que esse despertar ajudou na aceitação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 que culminou na elaboração de um projeto social de grande proporção nessa escola, intitulado ‘Eu, menino do Pelô’. Nesses desdobramentos, as ações de um currículo participativo e atos de currículos positivos geram as políticas públicas necessárias as transformações no campo da educação pública brasileira.

Como se observa, a comunidade escolar e seus professores têm avançados em seus atos de currículo ao reconhecerem o protagonismo dessas crianças e motivarem em novos atos de currículo na Educação Infantil. A inserção da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 já estão inseridas nessa escola a partir das literaturas, de materiais formativos, embora, as questões indígenas ainda necessitem de mais atenção devido a ausência de uma articulação mais fecunda nas atividades pedagógicas e isso implica olhar sempre para as alternativas de um currículo mais abrangente. Ao tecer essa crítica, sobre os aspectos identitários de representatividade negra ou indígena reforçamos que questões voltadas para a auto declaração na matrícula necessitam serem repensadas pela escola. Deixamos aqui esse brevíssimo toque formativo.

Essas ressonâncias produzidas pela escola, vivenciadas na comunidade e fortalecida em sala de aula, têm produzido sentido também para as identidades docentes. Atos de currículo que produziram nos professores o reconhecimento de si. Ao provocar, tencionar seus contextos. Esses conhecimentos e saberes são fundamentais para pensar um contexto de educação livre de qualquer forma de opressão. Compreendemos que existem infâncias, e suas vozes precisam ser potentes porque produzem currículo vivo, contribuem com a cena formativa e são elas que criam, recriam e rasuram com seus atos de currículo o fazer pedagógico.

Entendemos que o pensamento hegemônico instituiu o cânone de dominação ao articular forma de saber e produção de conhecimento. Assim, os currículos de muitas escolas têm reproduzidos essa visão colonizadora e ocidentalizada na educação brasileira. Nesse contexto, percebemos que não é fácil ressignificarem atos de currículo longe de um compromisso político, crítico e participativo. Embora nas falas docentes exista essa necessidade de produção de novas narrativas ao sobressaindo ao estabelecido, a escola não rompeu com o instituído, e sim, integrou novos atos de currículo a partir das propostas formativas que já existiam com intenções diversificadas que integram novos saberes.

Ressignificar é propor pensar novos olhares para a educação. É permitir avanços significativos a respeito da dignidade e do respeito as existências das infâncias negras. E não se trata de anular os saberes que a escola já tem como instituídos e sim, integrar novos atos de currículo recriando possibilidades formativas. Diante disso, Gomes (2012) reitera que não se trata de dizer que um conhecimento é melhor do que o outro. E nem devemos desconsiderar o existente, mas emergir outras possibilidades de refletir sobre as singularidades dos sujeitos dentro e fora da sala de aula. É atentar-se as implicações, pois segundo Macedo (2002, 2005) ao explorar aspectos da multirreferencialidade apontamos para a visão reducionista, cartesiana e disciplinadora que impedem os sujeitos de enxergarem além do estabelecido.

O currículo como construto social não é um documento pronto e acabado, e sim, mediado pelos atores sociais da escola. Podendo assim, compreendemos a partir de currículo e seus atos de currículos essas dimensões dialógicas e intrecríticas do pensar educação para a dignidade, para um projeto de sociedade e de escola democrática, crítica e participativa. Emergindo das lutas coletivas, das transgressões, dos atos de currículos

mediados por essas participações políticas. Que esses atos de currículo possam ser insurgências ao construir relações identitárias proporcionando as crianças lugares de destaques no mundo e projetando-as em suas potências formativas.

Embora conclusa, a pesquisa não se fecha ou encerra aqui, pois, nessas andanças nos permitimos as incompletudes e errâncias formativas. Caminhamos, forjando, tecendo os fios formativos dessa escrita, sem intensão de encerrá-las esse construto. Necessitamos ainda, descortinar nossos olhares e produzir novos sentidos na vida das crianças, das infâncias negras nesse país. Quanto mais pesquisamos nos damos conta do quanto essa luta não deve cessar. Nesse sentido, compreendemos o quão difícil é descortinar nossos olhares, nossos processos formativos para as vivências com as diferenças e produção de novos currículos concisos com as realidades de cada sujeito.

Entre muitas tentativas de sobrevivermos ao apagamento, as diversas violências históricas nos constituímos nessa pesquisa acadêmica nos engendrando nessas lutas e caminhos já legitimados por quem veio antes mesmo de nós. Não trataremos aqui de imposições, autoritarismo e hierarquias de saberes, e sim de construção e negociações de possibilidades formativas, sendo atos de currículos, nesse sentido, pensados como proposta formativas. No que tange aos atos de currículo, Macedo (2009) reforça que, necessitamos de uma pedagogia que altere as cenas formativas dos sujeitos rasurando a trama de um currículo demarcado por concepções ultrapassadas. Seguindo na contra mão do pré-estabelecido para constituir outros saberes.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte – MG: Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

APPLE, M.W. **A política do conhecimento oficial: traz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A, F, B.; SILVA, T, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortes, 1994.

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-69.

ARDOINO, J. **Pensar a multirreferencialidade**. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Orgs.) Jacques Ardoino & a educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p. 21-34).

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: J. G. Barbosa (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.

ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In. BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.

_____. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (2ª. reimp. da 1ª ed, 2011). São Paulo: Edições 70, 2011.

BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum**. Cambridge, Massachusetts – U.S.A. The Riverside Press, 1918. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>. Acesso em 20 de agosto de 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD/ME, 2004.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. _____. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005.

CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**: São Paulo: Editora contexto, 2003.

DORRICO, Julie. **Eu sou macuxi e outras histórias**. Editora Caos e Letras, 2019.

DUSSEL, E. **1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferência de Frankfurt/ Enrique Dussel. Tradução Jaime A. Classen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

8. FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 9. _____. **Vigiar e punir**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987

____ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

____ FREIRE, Paulo **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

____ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

____ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FILHO, Walter Fraga. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX**. São Paulo: HUCITEC; Salvador: EDUFBA, 1996.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodologie**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnicos raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; "O **SILÊNCIO; um ritual pedagógico a favor da discriminação racial** - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1- a 4- série)."Dissertação, ano 1985.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Movimento Negro e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível: scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **De como torna-se o que é: narrativas implicadas sobre as questões étnico racial, a formação docente e as políticas para a equidade**. 2007.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Revista Periferia, v. 10, n. 1, jan/jun. 2018 – Afrodiáspórica e Terreiros.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1998.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências Humanas e na Educação**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. Petropolis: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **O rigor fecundo a Etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo**. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador (BA), 2012. Disponível em: <http://www.entreideias.ufba.br>.

MACEDO, Roberto Sidnei; MACEDO DE SÁ, S. M. L. A etnografia crítica como aprendizagens e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretenimentos. *Currículo sem fronteiras*, v. 18, p. 324, 2018.

MACEDO, R. S; GALEFFI, D; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, R. S; AZEVEDO, O. B. **Infâncias-devir e Currículo: a Afirmação do Direito das Crianças à (aprendizagem) Formação**. Salvador/BA: Editus - Editora da UESC; 1ª edição. Ano 2013.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador | EDUFBA | 2013.

MACHADO, Vanda. **Irê Ayo: uma epistemologia afro-brasileira**: Salvador, EDUFBA, 2019.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. O. **Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar**. 2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec, 1999.

MOITA, M. da C. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MUNANGA, Kanbeguele. **A mestiçagem no pensamento brasileiro**. In: MUNANGA, Kanbeguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 47-78.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: SECAD, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor Editor. 2002.

_____. **Teatro Experimental do Negro: Trajetórias e reflexões** In: Joel Rufino dos Santos (Org.). Negro brasileiro negro: Revista do patrimônio histórico e Artístico Nacional. Brasília, n, 25, 1997.

NASCIMENTO, Gustavo. **O racismo velado**. Portal Geledés, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio. - no movimento dos sentidos**. Campinas, S. R: Editora da Unicamp, 1995.

PAIM, Ana Verena Freitas. **Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas: um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação**. Tese. 2013.

PAIVA, Wilson Alves de. **O legado dos Jesuítas na Educação Brasileira**. Art. Educac. Ver. 31 (4) . Oct-Dez. 2015.

PORTELLA, Daniela Fagundes. **Projetos educacionais para infância brasileira a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre: (1871- 1879)**. 2011.

REIS, João José. **Às vezes, escravidão vira ponto de Fuga**. Salvador: Jornal A tarde. 2015. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1728235-turistas-ignoram-historia-do-pelourinho>.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos**. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

SÁ, Sílvia Michele Lopes Macedo de. **A emergência da etnoaprendizagem no campo antropológico: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural** / Sílvia Michele Lopes Macedo de Sá. – 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SACRISTÁN J. GIMENO. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. (Org). **Alfabetização para a infância perspectiva contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTOS, Cristina Severiana. **Intertransculturalidade: refletindo sobre o currículo do curso de Pedagogia**. (Monografia em Educação). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2015.

SANTOS, Ana Fátima dos. **Makeba vai a escola**. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Jucélia. B. **Espaços públicos e construção de discursos: o Pelourinho como expressão da baianidade**. Revista Cordis, PUC/SP. 2012.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da. **Aprender, ensina e relações étnico raciais no Brasil**. PUC/RS, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Flávio Antônio. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Bruno de Jesus da. **Opaxorô, Ofá e Oxê: legado, narrativas de danças de Mestre King e Jorge Silva** / Bruno de Jesus da Silva. – 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 1998.

_____. **Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira**. In: BRANDA\ O, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013.

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA EM CURRÍCULO, E (IN) FORMAÇÃO
(FORMACCE/UFBA)

AUTORA: Cristina Severiana dos Santos

ORIENTADOR: Prof. Roberto Sidnei Macedo

PESQUISA: RESSIGNIFICAÇÃO DE ATOS DE CURRÍCULO: PERTENCIMENTO E ACEITAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS/AS NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE SALVADOR-BA³⁵

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Estou realizando uma pesquisa sob orientação do professor Dr^o Roberto Sidnei Macedo, intitulada: “Ressignificação de atos de currículo: pertencimento e aceitação de estudantes negros/as numa escola municipal de Salvador - BA.” Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, caso você permita. Será feita a observação da prática docente em sala, e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Ressalto a importância do uso de imagens de algumas atividades curriculares com as crianças da Educação Infantil, compreendendo

³⁵

atual.

Esse título assim como os objetivos foram modificados em função do cenário

sua importância na identificação de atos de currículo valorosos para compor a pesquisa. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-los(as). Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, através do e-mail: Cristina.santos239@gmail.com e também pela entidade responsável – Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um.

Atenciosamente,

Nome e assinatura do (a) estudante
Matrícula: 2019107702

Local e data

Nome e assinatura do (a) professor (a) orientador (a)
Matrícula: 2198885

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita. Autorizo que os encontros sejam gravados, filmados ou fotografados, bem como autorizo o uso de voz e da imagem (desde que não identificadas) e apenas para a divulgação dos resultados da pesquisa.

Local e data

Nome e assinatura do participante

APÊNDICE B- Roteiro para entrevista com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Salvador- BA.

1. Como a Secretaria de Educação garante os subsídios para a Educação antirracista nas escolas municipais?
2. Quais materiais pedagógicos referente as questões raciais são disponibilizadas para serem trabalhados por professores nas escolas municipais?
3. Existe algum órgão ou política pública específica que trate da inserção das questões raciais na Educação Infantil?
4. O município garante a formação continuada de professores para a educação das relações étnicos raciais na educação básica?
5. Quantos alunos/as negros/as estão inseridos atualmente na Educação Infantil, no município de Salvador - BA?

APÊNDICE C- Roteiro para entrevista com a diretora e o coordenador da Escola Municipal de Salvador- BA.

Roteiro da entrevista com o coordenador/Diretora

Questões norteadoras:

- Construção de saberes para promoção de uma prática educativa antirracista
- Seleção de saberes/epistemologia para a construção do processo identitário da criança negra a partir da Lei 10.639/2003
- Prática docente e saberes formativos para o combate ao racismo na escola
- (Re)significação/currículo e cotidiano das crianças negras

DADOS DO/A ESTREVISTADO/A

1. Quais ações pedagógicas a escola tem adotado para a construção da identidade da criança negra na Educação Infantil?
2. Quais práticas educativas foram e estão sendo desenvolvidas pela equipe pedagógica para possibilitar essas crianças seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos?
3. Como a escola articula a seleção de materiais pedagógicos que pautam o Ensino da História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil?
4. Como a gestão pedagógica articula o desenvolvimento dos ambientes da escola, para atender a criança negra?
5. Diante da necessidade do combate ao racismo na escola como a coordenação pedagógica media esses conflitos em conjunto com os professores?
6. Pra finalizar tem alguma coisa que você queira dizer?

APÊNDICE D- Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores da Escola Municipal de Salvador – BA,

Bloco I: Sobre sua trajetória/Prática e o Pertencimento Étnico Racial das crianças negras na Educação Infantil

Nome: _____

A Escola já traz em sua própria construção identitária o “Projeto decolonial, “Eu, menino do Pelô”, relate a importância de atuar em uma escola na perspectiva antirracista,

- Gostaria que você relatasse um pouco da sua vivência e trocas com as crianças na Educação Infantil
- Para você como as crianças enxergam o seu pertencimento nessa escola, nas suas relações com as atividades estabelecidas e nas trocas com as professoras da Educação Infantil?
- Quais saberes são mobilizados em sala de aula para o processo de construção de identidade dessas crianças?
- 8.Quais aspectos culturais do cotidiano das crianças negras são trabalhados em sala de aula?

Bloco II: Sobre Currículo, e o Racismo e Identidade

- Para você existem preconceito/discriminação racial na sala de aula? Como esse preconceito está inserido nas vivências com as crianças?
- Você presenciou algum conflito racial ou preconceito em sala de aula entre as crianças?
- Como você articula a sua prática para mediar esses conflitos?
- Quais aspectos do racismo e do preconceito move sua prática para essa desconstrução identitária no cotidiano das crianças negras?

Bloco III. Atos de currículo e currículo em atos

- Quais mudanças pedagógicas foram construídas para (re)significar o contexto das crianças negras em sala de aula? Relate essas experiências em sua prática.
- Como você percebe as articulações do currículo com outros saberes no cotidiano da escola que pautam a Lei 10.639/2003?
- Que tipo de epistemologia/conhecimento é trabalhada na escola ou no seu entrono com essas crianças?
- Você considera que as atividades realizadas no espaço da sala de aula estão coerentes com a identidade, o cotidiano das crianças negras da Educação Infantil? Por quê?
- Pra finalizar tem algumas considerações que você queira dizer

APÊNDICE E- Modelo de questionário online a ser aplicados aos professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezados gestores e/ou professores,

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os saberes presentes na prática pedagógica de professores da Educação Infantil no intuito de verificar se a seleção e articulação dos conteúdos trabalhados em sala de aula pautam o contexto das crianças negras. Elaboramos este questionário a fim de compreender/implicar os conhecimentos sobre atos de currículo instituintes dos docentes e gestores que participarão da pesquisa, em relação a: formação inicial e continuada, conhecimento sobre a Lei 0.639/2003, práticas pedagógicas relacionadas. Solicitamos a sua participação respondendo o questionário abaixo, e informamos que para efeito de garantia de sigilo, as informações divulgadas na dissertação ou publicação será codificada, para manter a confidencialidade e a privacidade, de modo que o seu nome não será divulgado.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Declaro, por meio desse termo, e sua clareza que concordo em participar da pesquisa acima supracitada, intitulada “RESSIGNIFICAÇÃO DE ATOS DE CURRÍCULO NO PROCESSO FORMATIVO DE CRIANÇAS NEGRAS: SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE” desenvolvida por Cristina Severiana dos Santos sob orientação do Prof.^a Dr.^o Roberto Sidnei Macedo. Estou ciente que as informações serão gravadas e utilizadas para fins acadêmicos e científicos, mantendo sempre o sigilo e privacidade dos participantes. Agradecemos por sua colaboração no estudo.

Dados Gerais

Nome:

Gênero

Masculino

Feminino

Qual cor/raça de

Qual cor/raça de acordo com os critérios atribuída pelo IBGE?
(branca/pardo/preto/indígena/amarelo) você se define?

Formações

Curso de graduação realizado:

Possui pós-graduação em nível de Especialização? Sim, qual?

Não Possui pós-graduação em nível de Mestrado? Sim/ Não

Possui pós-graduação em nível de Doutorado? Sim/ Não

Formação continuada

- ✓ Participou de algum curso ou formação continuada na área da Educação para as relações étnico raciais?
- ✓ Qual instituição ofereceu o curso?
- ✓ Carga horária do curso?
- ✓ Participou de alguma formação em contação de histórias para atuar com as culturas africana e afro indígena na Educação?
- ✓ Qual instituição ofereceu o curso?
- ✓ Carga horária do curso?
- ✓ Participou de alguma formação na escola em que atua sobre o uso do livro didático nos processos educativos das crianças negras?
- ✓ Se sim, como são selecionados os livros, as propostas formativas?

Prática Profissional Tempo de experiência como professor(a):

Até 5 anos.

Entre 6 e 10 anos.

Entre 11 e 15 anos.

Entre 16 e 20 anos. Mais de 20 anos.

Qual a sua situação Funcional:

Efetivo

REDA

Quanto tempo de atuação na rede de ensino municipal de Salvador -BA?

- Até 5 anos.
- Entre 6 e 10 anos.
- Entre 11 e 15 anos.
- Entre 16 e 20 anos.
- Mais de 20 anos

ANEXO A – Carta

ANEXO A - Carta de Apresentação da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- Mestrado e Doutorado

Salvador, 01 de abril de 2019.

Ao
Ilustre Senhor
Bruno Barral
D.D. Secretário Municipal de Educação
Secretaria Municipal de Educação de Salvador

Senhor Secretário,

Apresentamos a V.Sa. CRISTINA SEVERIANA DOS SANTOS, matrícula 2019107702, aluna regular do Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada: Ressignificação de atos de currículo: pertencimento de estudantes negros/as numa escola municipal de Salvador – BA,” cujo objetivo é identificar e compreender como atos de currículo na prática docente contribui para o processo de construção da identidade de crianças negras. Informamos que a realização dessa pesquisa é de fundamental importância para a construção da dissertação de Cristina Severiana dos Santos, e que este projeto está sob a orientação do Prof.º Drº. Roberto Sidnei Macedo. Esperamos contar com sua colaboração no sentido de permitir o acesso da referida mestranda às informações e documentos que se fizerem necessários, bem como autorizar o uso de equipamentos para fotografia e gravação das atividades.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Maria Cecília de Paula Silva
Coordenadora

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon, sn. Vale do Canela. CEP 40.110.100. Salvador. Bahia. Brasil- Tel. 3283-7272/7262. FAX.3283-7292. Email.pgedu@ufba.br.